Présence et distance dans la formation à l'échange

Carmen DELL'ASCENZA
Eduardo FUENTES ABELEDO
Mercedes GONZÁLEZ-SANMAMED
Elisabeth HEITZ
Micheline MAURICE
Eleonora SALVADORI
Paola TOMAI

Avec la contribution de

Michel BERNARD
Stefania BOCCONI
Alain FLEURY
Silvia MINARDI
Francesca POZZI
Albert SANGRA

Éducation et Culture

Initiative CONNECT

Ouvrage collectif réalisé dans le cadre du projet européen Initiatives CONNECT:
"Alter ego, Formation en présence, formation à distance"

Présence et distance dans la formation de l'échange

Adresses des sites
http://www.ciep.fr/echanges
http://digilander.iol.it/lendoropa

Création collective
dans le cadre du projet européen Initiative CONNECT:
"Alter ego, Formation en présence, formation à distance"

Présence et distance dans la formation à l'échange

Carmen DELL'ASCENZA
Eduardo FUENTES ABELEDO
Mercedes GONZÁLEZ-SANMAMED
Elisabeth HEITZ
Micheline MAURICE
Eleonora SALVADORI
Paola TOMAI

Avec la contribution de

Michel BERNARD
Stefania BOCCONI
Alain FLEURY
Silvia MINARDI
Francesca POZZI
Albert SANGRA

Éducation et Culture

Initiative CONNECT

Ouvrage collectif réalisé dans le cadre du projet européen Initiatives CONNECT:
"Alter ego, Formation en présence, formation à distance"

L'Equipe du projet

DELL'ASCENZA Carmen
FUENTES ABELEDO Eduardo
GONZÁLEZ-SANMAMED Mercedes
HEITZ Elisabeth
MATHIEU Francine
MAURICE Micheline
PRADAL François
SALVADORI Eleonora
TOMAI Paola

Remerciements pour leur participation aux entretiens à

ABALDE Nuria
AMATUCCI Donatella
BELDA Rosario
ACKER DALILA Patricia
DECHIRICO Cristina
FLEURY Alain
GARCIA Carmen
GROUX Dominique
KLEIN Mickie
LÓPEZ FACAL Ramón
MAROLA Mita
MÉNDEZ Ramón
ORDINARIO Francesca
PARRETTI Lorena
PEREIRO Maria
PICCIOTTO Maria
RAINOLDI Mariella
VISINTAINER Elisabetta

Remerciements aux traducteurs
Yves COLEMAN pour la traduction des textes espagnols en français
Muriel MORIN, pour la traduction des textes italiens en français

Ouvrage collectif réalisé dans le cadre du projet européen Initiatives CONNECT: "Alter ego, Formation en présence, formation à distance"

Sommaire

Préface
Alain FLEURY *1*

Première partie : *L'échange, un processus de formation*

Chapitre 1 L'échange , une option pédagogique,
Elisabeth HEITZ *4*

Chapitre 2. L'échange et la formation : plusieurs voix, plusieurs pratiques,
Eduardo FUENTES ABELEDO, Mercedes GONZALES SANMAMED *15*

Deuxième Partie : *Formation en présence, formation à distance : réflexions et expériences*

Chapitre 3 . De la formation à distance à la distance en formation,
Michel BERNARD *29*

Chapitre 4. Education en présence et à distance : points de rencontre,
Albert SANGRA *34*

Chapitre 5 La communication - action dans la formation en réseaux,
Stefania BOCCONI, Francesca POZZI *51*

Troisième Partie : *Propositions*

Chapitre 6 . Des sites web, comme dispositifs de formation à l'échange,
Micheline MAURICE, Silvia MINARDI *77*

Chapitre 7 : Un parcours de formation,
Carmen DELL'ASCENZA, Eleonora SALVADORI *97*

Conclusions
Elisabeth HEITZ *108*

Eléments Bibliographiques
Paola TOMAÏ *113*
Annexe 1 . L'équipe du projet *117*

Annexe 2 . Les parcours professionnels des personnes interviewées *119*

Préface

Alain FLEURY

CIEP
Directeur du
Département Internationalisation du système éducatif

La pédagogie, le terme le dit assez, nous vient des Grecs. C'était, d'une certaine façon, une pratique de proximité quotidienne entre un enfant et l'esclave, sachant généralement lire, écrire et compter, à qui les parents confiaient la charge et la responsabilité de l'accompagner chez le maître, d'où son nom, mais aussi de veiller, au retour à la maison, à ce que nous pourrions appeler son suivi scolaire. Le temps passant, les esclaves se sont faits plus discrets, les parents ont accompagné eux-mêmes leurs rejetons à l'école et chez nous, en France, les pédagogues sont devenus instructeurs puis éducateurs. Le lieu de l'apprentissage s'est élargi, pour en rester très longtemps à l'espace de la salle de classe. La démarche pédagogique est passée d'un ordre individuel à une préoccupation plus collective. Longtemps, l'acte fondateur de chaque journée scolaire a été l'appel ; il s'agissait de savoir quels élèves étaient là, lesquels étaient absents. « Présent ! » ; longtemps les murs des salles de classe se sont éveillés à ce cri du chœur scolaire, qui répondait au désir des responsables de s'assurer qu'était bien renoué l'indispensable lien physique entre l'enseignant berger et ses ouailles élèves. Il n'y a pas si longtemps qu'un ministre de l'éducation français rappelait l'impérieuse nécessité pour le maître d'être présent en face de ses élèves, sauf à mettre en péril le fondement même de la responsabilité éducative…..

Ne saurait-il donc y avoir d'enseignement digne de ce nom qu'en présence et la pédagogie ne serait-elle qu'un nouvel avatar de la tragédie classique, contraignant enseignants et élèves, héros malgré eux, à cohabiter irrémédiablement dans le même lieu, le même temps et la même action, chacun n'existant que par la présence de l'autre, dans une terrible dialectique de l'être et du néant ?

On en serait peut-être resté là si l'homme n'avait depuis les origines voulu compenser son impuissance face au temps par une appréhension de plus en plus étendue de l'espace. Or, et notre espèce n'en est pas à un paradoxe près, c'est le temps qui lui permet de mesurer son emprise sur l'espace ; les distances sidérales se comptent, nous le savons en années et, nouveau concept phare, on parle de temps réel pour évoquer l'annihilation de la distance…

Dans ces conditions bouleversantes, les murs, emprisonneurs d'espace mais infirmes du temps, pouvaient-ils résister longtemps ? Plus que tout autre symbole, ils ont été, et l'Histoire ne nous a pas dit autre chose à la fin du siècle dernier, la marque d'une conception archaïque des rapports de l'homme à son monde. L'avenir, le présent déjà, se construisent sur de nouvelles dynamiques, qui abolissent les distances et, désincarcérant l'homme,

suppriment tous les obstacles physiques. En ce sens, il nous faut au plus vite jeter les fondements d'une nouvelle métaphysique de nos mœurs.

Ainsi naquit l'idée qu'il n'était pas si indispensable que le disciple fût visible du maître et l'enseignant de son élève, qu'échapper à cette antique relation devenait même, à l'époque des grandes disséminations humaines, une manifestation d'équité sociale, et que distance et liberté trouvaient là un riche terrain de connivence.

Certes des inquiétudes se firent rapidement jour. Et si la communication qui avait si longtemps eu comme mission essentielle d'assurer, dans l'espace restreint de la classe, la communion des présents, en exploitant les nouvelles technologies mises à sa disposition, trahissait dorénavant la rime, si l'école devait définitivement renoncer à faire de l'élève solitaire un citoyen solidaire, du condisciple un concitoyen, pour n'encourager plus que l'égoïsme ombrageux d'un solipsisme distancié. !

A la grande question de savoir, si dans le grand chambardement de la modernité libérée, on gagnerait au change, l'échange allait apporter une voie de réponse à la vertu de laquelle je souhaite que le travail qui suit contribue à réfléchir. Je laisse le lecteur en découvrir les contours et propositions, mais voudrais insister sur ce qui, dans cette réflexion me paraît nous installer au cœur même d'une démarche pédagogique en pleine interrogation sur elle-même.

L'objet de l'éducation, qu'on nommait en d'autres temps instruction, est bien d'une certaine façon de révéler l'individu à lui même et de lui donner les moyens d'assumer cette découverte au sein du groupe auquel il appartient. Or nous savons depuis Rimbaud que « je est un autre « et que notre maïeutique personnelle est une dialectique permanente. La quête de notre identité la plus intime passe par la reconnaissance d'une altérité consubstantielle. Notre ego est aussi un alter. Nous sommes à la fois le sujet, l'objet et la matière d'échange qui nous fonde. Dès lors, la pédagogie pouvait-elle ignorer un chemin qui est celui de l'être même ?

Que l'échange soit dans ces conditions le fondement de la démarche pédagogique, personne ne le niera, tant il est vrai que ce qui justifie l'existence même de l'élève c'est l'existence du maître et vice versa ; l'un n'est rien sans l'autre ; l'alchimie de leur relation est du domaine du couple. Or, comme le dialogue avec soi n'est jamais simple, celui qui s'instaure avec un autre qui se pose d'emblée comme tel est toujours une aventure, et périlleuse qui plus est. Mon semblable est d'abord dissemblable, comme la découverte de son identité passe par la reconnaissance qu'il n'est jamais identique à quiconque. Dès lors la distance n'est plus du domaine de l'espace ou du temps, elle est à la fois ontologique et culturelle ; comme elle est ce qui marque l'ambiguïté essentielle de la personne, elle rythme la nature même des échanges et de leur conduite. L'éloignement est la condition même de la proximité, comme toute approche de l'autre participe d'une démarche de l'écart.

Peut-on se préparer à des situations aussi paradoxales, les nouvelles technologies constituent-elles un recours commode, peut-on, au comble de l'ambition pédagogique, former des pédagogues à les assumer, c'est le propos des travaux que nous offre le groupe européen qui y a contribué. Sa réponse pose l'essentiel des questions auxquelles il convient de s'attacher si nous voulons que définitivement l'esclave pédagogue laisse la place au maître.

PREMIERE PARTIE

L'ECHANGE, UN PROCESSUS DE FORMATION

Chapitre 1

L'échange, une option pédagogique

Elisabeth HEITZ

Chapitre 2

L'échange et la formation : plusieurs voix, plusieurs pratiques

Eduardo FUENTES ABELEDO,
Mercedes GONZALES SANMAMED

Chapitre 1

L'échange, une option pédagogique

Elisabeth HEITZ

Déléguée académique aux relations internationales
et à la coopération- DARIC- de l'Académie de Strasbourg

Qui sommes-nous ? Pourquoi ce livre ?

Le groupe de travail créé pour le projet Connect « alter ego- formation en présence/formation à distance » comprend des personnes issues de trois pays (Espagne, France, Italie), ayant en charge, d'une manière ou d'une autre, les échanges éducatifs, et la formation des enseignants en ce domaine. Elles ont toutes, ensemble ou séparément, participé préalablement à de nombreux groupes de réflexion et de production sur la formation à la pédagogie des échanges, dans différents cadres : Conseil de l'Europe, projets Comenius 1 et 3, AEDE, OFAJ…Cette diversité des origines et des expériences se double d'une diversité des cadres professionnels des uns et des autres : recherche pédagogique universitaire, mouvement associatif, animation d'échanges et de programmes européens, formation initiale et continue d'enseignants, pratique sur le terrain avec des élèves, expérimentation des outils de communication et de formation à distance.
Cette somme importante d'expérience accumulée en matière d'échange et de formation à l'échange, a amené les uns et les autres à s'interroger sur les possibilités offertes par les TICE, non pas pour les échanges eux-mêmes, dont les acteurs se sont appropriés l'outil, que pour les formations des enseignants. Comment concevoir un site de formation à la pédagogie des échanges, comment, à l'avenir, concevoir des dispositifs qui alternent les moments de formation en présence ou groupés, et les moments de formation à distance au moyen des TICE, site Web ou courrier électronique ?

Il nous semble en effet, que la question n'est pas simplement liée à un effet de mode. Compte tenu des grandes difficultés que les uns et les autres ont éprouvées à mettre en place et à animer des séminaires ou stages internationaux, et à l'énergie qu'il a fallu déployer pour réussir à chaque fois une expérience unique, certes très profitable à ceux qui en ont bénéficié, mais néanmoins assez « fermée » sur elle-même, il nous a semblé que nous pouvions, pour démarrer notre réflexion sur la formation « alternée » (en présence/à distance), simplement rêver de ce qu'aurait été notre travail si nous avions disposé de l'outil TICE. Qu'est-ce qui nous a manqué, de quoi aurions-nous eu besoin, non tant pour préparer des séminaires que pour les inscrire dans un processus plus rigoureux, plus continu, permettant d'accompagner les « formés » tout au long de leur démarche de formation. A partir de là, nous avons tenté de bâtir des outils capables de réaliser ce dessein.

Mais, et l'expérience nous l'a appris, nous ne pouvions rendre compte d'une réflexion sans, au préalable, mettre en lumière les présupposés et les options pédagogiques qui sont les nôtres.
Aussi chacun de nous a répondu à trois questions :
Qu'est-ce que l'échange ?
Pourquoi l'échange ?
Faut-il une formation à l'échange, et si oui, laquelle ?

Les réponses à ces questions allant toutes dans le même sens mais en mettant l'accent sur des aspects un peu différents, il a été possible d'en faire une synthèse, que nous exposons ci-dessous.

Qu'est-ce que l'échange ?

Echange : Du verbe latin excambiare (mot d'origine gauloise) qui est construit sur un préfixe ex et sur un verbe cambiare (correspondant au verbe français changer).

L'échange : aspects sociologiques et psychologiques

Un des traits essentiels de l'être humain découle de sa capacité à échanger. L'échange constitue une condition fondamentale de sa survie, la condition sine qua non de toute vie sociale. Il paraît donc impossible de séparer le progrès de l'humanité de la qualité et de la quantité des échanges. L'anthropologie a défini l'homme comme un être social, comme un être qui parle, bref comme un être qui échange, et qui codifie ces échanges.
Ces échanges se produisent parce qu'il existe des intérêts communs, il y a une « marchandise » (objets, connaissances, expériences, sentiments), que quelqu'un possède et est prêt à offrir à un autre ou à d'autres, en échange de quoi il reçoit une certaine compensation.
Ce qui est vrai au plan social, l'est aussi au plan de l'individu. La philosophie a mis en lumière que les consciences ne se posent qu'en s'opposant. Le solipsisme de la conscience, tel que le concevait Descartes, est une hypothèse théorique. Il s'agissait alors de fonder l'existence de la conscience par le cogito. La philosophie du XX° siècle renoue avec la question des relations inter-humaines, abordées non plus seulement au plan métaphysique (les questions de l'être, du néant, du non-être, de l'autre), mais aussi sous l'angle psychologique et moral. « Je » est en même temps autre, être singulier, mais aussi multiple et changeant. L'individu est une personne. Piaget montre que la conscience de soi se forge petit à petit, par accommodations et assimilations successives, qui permettent à l'enfant de sortir progressivement de son égocentrisme originel.
Mais l'échange est aussi possibilité permanente de conflit, à cause de l'opposition et de la confrontation qui lui sont inhérentes, et qui naissent de la différence. Pour échanger, il faut donc en permanence construire la relation, pour que de confrontation, elle devienne coopération. L'échange n'est possible que s'il réalise l'intérêt bien compris de toutes les parties prenantes. Il en va de même dans l'échange éducatif, particulièrement à l'âge critique de l'adolescence, où le jeune conquiert sa personnalité en s'opposant, en cherchant ses limites.
Ce processus de construction de la personnalité par opposition, apports et changements successifs, nous amène à rappeler certaines caractéristiques des échanges, qui serviront par la suite à définir ce que l'on appelle un échange éducatif.

L'échange repose sur la réciprocité. . Echanger signifie *donner une chose et en obtenir une autre à sa place* (Hachette : *Dictionnaire du Français*, 1989). L'échange est un processus de mise en relation d'éléments hétérogènes qui s'opère dès l'instant où il y a altérité : je reçois de l'autre et l'autre reçoit de moi, sans que ni l'un, ni l'autre n'aient forcément clairement conscience des effets que cela produit.

L'échange présuppose une diversité entre les deux sujets de l'action. En effet, on ne peut rien échanger si les caractéristiques des acteurs impliqués et de ce qui fait l'objet de l'action ne sont pas différentes. Il y a échange parce qu'il n'y a pas identité. Chacun des deux (ou plusieurs) partenaires de l'échange, qui de toute façon a quelque chose en commun avec l'autre (des objectifs du moins), possède soit des connaissances ou des « ressources immatérielles », soit des objets, produits, matériaux de toute sorte, soit enfin les deux. Mais les ressources possédées par chaque sujet sont différentes (tout en étant, en principe, de valeur égale -pour qui ?), et chaque partenaire est disponible à en céder à l'autre pourvu que celui-ci fasse la même chose avec ses ressources. Il est évident qu'on est disposé à « aliéner » une partie de ses ressources au profit de l'autre, parce que, ce que l'on recevra « en échange » est considéré d'intérêt particulier. Pour qu'il y ait échange, il faut de toute façon qu'on puisse dire que les sujets concernés en tirent chacun un bénéfice.

L'échange entraîne un changement, il ne peut pas laisser les sujets impliqués dans la situation de départ. D'ailleurs, même si on a échangé des objets, même si c'est à un niveau purement matériel que cette cession/acquisition s'est réalisée, on ne pourra jamais dire que la situation n'a pas évolué, car les sujets possèdent à la fin de l'acte d'échanger des « produits, matériaux, ressources » différents.

L'échange suppose la mobilité, que celle-ci soit physique ou virtuelle. On échange soit en présence soit à distance, et ces modalités ne sont pas équivalentes. Ces échanges « à distance /en présence » s'inscrivent aussi soit dans la discontinuité, soit dans la continuité. Dans les échanges en présence, la part d'émotionnel est plus importante, le rapport de force s'installe plus fortement, alors que dans la relation à distance, l'autre est vécu comme moins menaçant, moins déstabilisant. On a souvent souligné que certaines populations d'élèves préfèrent les échanges à distance, via les TICE, car cela leur est plus facile. La raison qu'ils invoquent le plus souvent est l'impossibilité de loger des correspondants, mais en réalité, lorsque l'on propose à ces mêmes élèves une rencontre en tiers lieu, ils ont très souvent la même réaction d'évitement. « Ils vont nous blâmer », entend-on dire dans ces cas. Tous les praticiens d'échanges ont pu observer que les projets Comenius offrent à cet égard des possibilités d'échange à distance qui sont appréciés pour eux-mêmes, et non pas comme un pis-aller. Il y a là , à l'heure actuelle, un terrain important à explorer.

L'échange éducatif : description

Toute l'activité éducative est une action d'échange, car elle se base sur la notion de « dialogue » entre deux individus (le maître et l'apprenant), ayant des connaissances et des caractéristiques différentes, activité qui modifie et transforme les sujets concernés (un élève est formé par l'activité d'apprentissage, mais l'enseignant aussi entre en relation avec l'apprenant et pour cela même il se transforme). Cela ne doit pas pour autant signifier qu'on laisse libre cours à l'improvisation ou qu'on réunisse simplement des professeurs et/ou des élèves en espérant que, par le simple fait d'être mis ensemble, il en résultera des échanges fructueux. Ce changement doit être prévu et pris en compte, introduit comme résultat final et intermédiaire dans une programmation, décrit de manière opérationnelle, afin qu'il puisse être vérifié et évalué.

Parmi toutes les formes d'échanges éducatifs (maîtres/élèves, élèves/élèves, maîtres/maîtres, pays/pays, entre systèmes éducatifs, entre générations) celui qui nous intéresse surtout, c'est celui qui, s'appuyant le plus sur la diversité et la réciprocité, provoque un changement, à savoir l'échange scolaire, qui met en relation des agents des différents pays (professeurs, élèves, responsables de formation, de supervision, etc.), pour communiquer, faire émerger l'image de soi et de l'autre et coopérer. En effet, l'échange signifie une communication (verbale, non verbale, opérationnelle, productive, etc.) entre partenaires d'appartenances et identités différentes afin d'intervenir sur les contextes spécifiques de chacun et de les modifier, grâce à la construction commune d'un parcours éducatif, d'un itinéraire d'apprentissage, d'un code de communication, d'un ou de plusieurs produits qui ne seraient réalisables sans cette collaboration/coopération.
L'échange ainsi décrit se place dans un espace nouveau, un espace à créer, plein d' incertitudes où la logique d´une coopération bureaucratique ne fonctionne pas. Les questions à traiter, les décisions à adopter, les interactions dans les réunions, la communication à distance ne peuvent pas être considérés comme des formalités, des passages imposés avec des modèles et des règles externes. Il n'y a pas de règle prescrite, de "contenus" obligés, de programme pré-établi.
Les échanges éducatifs sont donc nécessairement le fruit du dialogue. L'ouverture et la flexibilité sont des conditions sine qua non pour que la "rencontre" ait un intérêt, aussi bien du point de vue personnel qu'institutionnel et plus spécifiquement pédagogique. L'échange constitue alors un acte pédagogique novateur (tant dans sa forme que dans son contenu). Il serait réducteur de se référer aux échanges comme à une ressource ou une méthodologie (même ci cette dernière a été l'une des acceptions les plus répandues et constitue pour beaucoup la définition la plus pertinente de ce type d'initiative). L'échange est une expérience pédagogique globale, voire totale, qui affecte les divers composants de l'acte didactique (les objectifs, les contenus, la méthodologie et l'évaluation) et qui exige la présence simultanée d'attitudes de tolérance, de respect mutuel, de coopération et d'estime d'autrui.
L'échange éducatif est donc un dispositif de travail très intéressant, car il permet de prendre conscience de sa place dans le monde, et de développer de la connaissance et de la responsabilité.

Pourquoi l'échange ? Contexte politique et pédagogique

Le politique

Il y a souvent confusion, dans le domaine des échanges, entre échanges internationaux et *échanges européens. C'est pourquoi, il nous paraît utile de clarifier ce point avant de poursuivre, car l'émergence des programmes européens est en train de modifier le paysage des échanges. L'ampleur, tant au plan qualitatif que quantitatif, prise par les échanges interculturels multilatéraux au sein de l'espace européen, s'explique et se justifie par la nécessité de contribuer, dans différents domaines, à la construction et la reconnaissance (individuelle et générale) de l'Europe en tant que lieu (pas seulement géographique) partagé, qu'il faut protéger et faire fructifier.*

Ainsi, ce qui au départ se limitait (au sens quantitatif du terme) aux échanges d'étudiants et/ou de professeurs dans le but d'améliorer les compétences linguistiques, s'est élargi à des

échanges professionnels (comparaison de méthodologies, mise en commun d'outils, remise en cause de points de vue...) et interculturels (réflexion sur les croyances, les stéréotypes, les mythes...). Les échanges dans le cadre européen ont des finalités claires : apprendre à connaître l'Europe et ses habitants, et se familiariser avec l'environnement européen. C'est donc une mise à jour de nos perceptions, un défi aux stéréotypes et un encouragement au respect, à la tolérance, à l'ouverture et au dialogue. Ce type d'échange repose clairement sur un projet politique d'intégration de/à la citoyenneté européenne, par tous les jeunes européens.

L'échange est –en Europe- à présent dominé par la notion de coopération : il ne s'agit plus simplement de "tu me donnes, je te donne", mais de bien davantage : "ensemble nous pouvons développer et construire des projets". Projets d'élèves, certes, mais aussi, et en cela réside la nouveauté des programmes européens, coopération entre les institutions scolaires. En marge des considérations socio-politiques et des critiques socio-économiques qu'ont pu susciter l'idée et le projet concret de construction de l'Union européenne, il semble évident que ceux qui vont faire partie de ce nouvel espace devront rapprocher leurs positions, accepter de revoir leur conception des choses, chercher des points de référence communs..., bref, se rencontrer pour faire connaissance, débattre, initier des projets, construire. Voilà la philosophie et les objectifs que les différents programmes éducatifs européens se proposent d'atteindre. Dans chacun de ces programmes, il faut définir les conditions, exigences et résultats escomptés, mais toujours en fonction des thématiques abordées et/ou des groupes ciblés.
Les échanges internationaux dans une acception plus classique, n'obligent pas à ce rapprochement des pratiques et des points de vue, mais ils reposent sur les mêmes valeurs et les mêmes options pédagogiques.

Le pédagogique

Ils répondent en effet à une certaine vision de l´école. Une école qui cherche une formation qui relie école et vie, une école ouverte qui recontextualise les contenus et qui s'oriente surtout vers un curriculum collaboratif ou même intégré (où il n´y a pas des frontières entre matières) et qui exige des méthologies liées à la découverte, le débat, des méthodes interactives. Cette conception de l' enseignement donne une grande place à la participation des élèves, à la construction coopérative de la connaissance. Elle reconnaît et valorise la diversité : la diversité entre les élèves, les professeurs, les écoles, la diversité des cultures (professionnelle, générationnelles).
L'idée et la pratique de l'échange -au dehors de l' échange pensé uniquement comme moyen, comme situation qui permet de pratiquer une autre langue- s' identifie avec ce type d' école qui répond justement à la priorité des valeurs comme la coopération, la tolérance, la justice, l'égalité, la corresponsabilité, la démocratie participative. Ce modèle de référence -idéel- de l'école explique en partie les difficultés auxquelles se heurtent inévitablement les opérateurs d'échanges.
Ainsi, par exemple, l'échange oblige au décloisonnement scolaire, à la remise en question de la plupart des frontières institutionnalisées par l'école. Il sert à l'émergence d'un "nous" qui n'est plus celui institué par la liste de la classe, ou par l'enseignement magistral de l'enseignant mais défini de bas en haut par le travail et la confrontation des élèves participants aux activités d'échange.
L'échange remet aussi en cause le rapport enseignant(s)/ élèves en s'attaquant au modèle de transmission du savoir du maître vers la classe, pour ordonner des différences et des individualités, les faire dialoguer entre elles comme par exemple dans les débuts d'une correspondance.
Dans l'enseignement secondaire, l'échange nécessite vite l'interdisciplinarité : l'échange n'est pas une discipline et la plupart des activités et des thèmes d'échange sont transversaux et

mobilisent souvent autant les sciences, les arts, les lettres que les humanités … Car l'échange entre disciplines favorise toujours la dynamique propre à l'échange avec le partenaire lointain tout en valorisant chacune des disciplines par les ponts qu'elles entretiennent entre elles. L'échange oblige par ailleurs l'enseignant à redéfinir de l'intérieur sa discipline et à expérimenter « l'actualité » des programmes qu'il enseigne. C'est aussi une nécessité du fait que le temps hebdomadaire de chaque discipline est limité.
L'échange travaille aussi les frontières entre classes, mobilise tout un établissement (pour l'accueil, la recherche de fonds par exemple) et pose nécessairement aux autres classes la question de savoir pourquoi ils ne font pas la même chose à côté …
L'échange travaille enfin la frontière entre l'école et la « cité » : parce que la situation d'échange reste encore exceptionnelle, voire marginale, « hors programme », elle doit souvent recevoir l'appui des parents et le soutien (tout au moins financier) des collectivités locales. La « cité » sert le plus souvent à valoriser ce qui apparaît de prime abord comme extra-scolaire et l'établissement y trouve alors un « rayonnement ».
On rappellera utilement que Freinet et un certain nombre de pédagogues, célèbres ou anonymes ont mis en œuvre les mêmes méthodes : le travail collectif entre élèves, le travail coopératif, la pédagogie de projet… toutes ces pratiques instaurent l'échange entre des personnes, créent des interactions entre des dimensions de nature différente (découverte d'une information, expression du rapport affectif, culturel entre soi et cette information, mise en relation entre cette information et une autre donnée, etc.). Ce qu'on appelle l'échange ou les échanges aujourd'hui, relève fondamentalement de ces pratiques. Il ne faut cependant pas oublier qu'un projet d'échange n'est pas une fin en soi, mais un moyen.
L' « internationalité » ou l' « européanité » vient rajouter à cette démarche une dimension beaucoup plus vaste, et surtout un immense défi, un vif souhait « d'être à la hauteur ». Apport stimulant, mais qui porte aussi avec lui un risque de dérive : donner au projet d'échange un statut d'activité –prestigieuse -et non de démarche pédagogique. Aussi faut-il analyser et contrôler le processus. C'est ce que se propose la pédagogie des échanges.

La pédagogie des échanges

La pédagogie des échanges est celle qui construit et contrôle le processus qui fait de l'échange un vrai échange (parité et réciprocité), un échange éducatif, avec enrichissement des savoirs et de la personnalité et parfaitement conscient des enjeux. Comme l'échange dans le domaine éducatif introduit un changement des sujets concernés, il est évident que cela implique (de la part des responsables éducatifs) une prise de conscience que les changements sont rarement acceptés sans réserves par les individus intéressés et que le processus doit être accompagné et soutenu par des interventions « actives » qui devraient orienter les réactions et les comportements des jeunes pour lesquels on a prévu des apprentissages par l'échange.
Tout le domaine de la prise en compte et de la planification de ces modifications par l'échange est celui de la pédagogie des échanges. Les modifications seront souvent des apprentissages au niveau des savoirs, plus souvent au niveau des savoir- faire et presque toujours au niveau (qui est le plus complexe, difficile et délicat) des savoir être. D'autres choix éducatifs sont rendus nécessaires par les échanges. On peut évoquer par exemple les décisions autour du curriculum scolaire, de l'organisation (horaires, espaces, remplacement des professeurs...), de la coordination entre professeurs de plusieurs disciplines, le choix d'un thème commun, alors que les cultures pédagogiques et les logiques institutionnelles en présence ont de très grandes différences. De plus, ces choix doivent être faits au cas par cas pour chaque projet d'échange, la configuration étant chaque fois différente. L 'ensemble de ces interventions, décisions, choix éducatifs assumés et des réflexions sur les pratiques d'échange vient construire une pédagogie des échanges.
L'échange présupposant une diversité de départ, on peut penser qu'en fait la pédagogie des échanges appartient à l'éducation interculturelle. Si une distinction pouvait être faite, elle se situerait au niveau des objectifs qui sont normalement explicités pour les deux types d'approches (ou de philosophies éducatives de référence) : la pédagogie des échanges a un

caractère parfois plus pragmatique, elle a des visées moins immédiatement éducatives et de formation, elle s'inscrit souvent dans des activités d'éveil, de satisfaction des curiosités intellectuelles des apprenants. En ce qui concerne l'éducation interculturelle, elle naît avec des soucis éducatifs et idéologiques précis, elle se propose de lutter contre « la guerre », c'est une « pédagogie de la paix » au sens large. Les deux couvrent un terrain commun, mais il y a des espaces qui sont spécifiques.
La pédagogie des échanges est de toute façon une réponse à une vision « angélique » et « spontanéiste » de la pratique de l'échange en éducation : elle implique la prise en compte que la rencontre avec la différence peut produire (ou produit nécessairement) des réactions défensives ou de blocage qui bloquent, entravent, empêchent les résultats prévus pour l'échange en termes d'apprentissages aux différents niveaux. Elle servira pour le déblocage et la mise en place d'un climat de confiance qui seul est capable de favoriser et rendre possible l'apprentissage.

Faut-il une formation à l'échange, quelle formation ?

Les besoins de formation

Si l'échange est une expérience pédagogique totale, il semble évident que les besoins en formation des futurs enseignants partenaires sont importants, tant au niveau qualitatif que quantitatif. La formation devra se préoccuper, en plus des trois domaines du "savoir", "savoir-faire" et "savoir être" évoqués plus haut, d'autres aspects déterminants pour la qualité des échanges interculturels : apprendre à travailler en équipe et à coopérer dans un cadre multilatéral, avec des personnes de statuts divers, de formations et d'origine institutionnelle différentes. Il est nécessaire d'apprendre à connaître et à comprendre les autres pour partager les idées et les projets. Il est aussi fondamental d'apprendre à dialoguer pour que les rencontres soient enrichissantes, à titre personnel, professionnel et institutionnel.
Par ailleurs, les projets naissent, grandissent, se développent et meurent - ou se transforment. Pour chacune de ces étapes il serait bon de concevoir des offres de formation qui représenteraient une aide précieuse pour les personnes impliquées dans telle ou telle initiative. On connaît certaines des difficultés qui peuvent guetter les partenaires au cours d'un échange : se préparer à y faire face et disposer de ressources et d'alternatives pour les atténuer ou les résoudre serait fort utile.
Enfin, il faut considérer que l'enseignant est partie prenante personnellement et non seulement professionnellement dans le processus d'enrichissement et de changement qu'est l'échange. Il apprend et se transforme lui aussi, en même temps que ses élèves, ce qui n'est pas le cas quand il fait cours. Il ne peut pas assumer tout cela à la fois. Une formation est donc d'autant plus nécessaire que sa personne même est impliquée.

Le modèle de formation

Le modèle de formation auquel nous nous référons se centre sur la recherche professionnelle et la réflexion, loin du modèle vertical de transmission de savoirs. Nous avons à faire à des personnes adultes, avec des expériences professionnelles multiples. Il est donc important de travailler sur ces expériences: il faut les partager, les analyser, tout en tenant compte des caractéristiques personnelles, professionnelles, linguistiques, culturelles etc. des participants.

Nous nous rapprochons du modèle de la formation des professeurs proposé par le français Gilles Ferry dans son oeuvre "Le trajet de la formation". Ferry (1987) qui fait la distinction entre

un premier modèle centré sur les acquisitions, un second centré sur le “processus" et un troisième centré sur “l'analyse”. Ce dernier ne dédaigne pas l' acquisition de techniques, de méthodolgies et de connaissances, mais met surtout l' accent sur la nécessité de développer la capacité d' observer et analyser des situations. Dans cette optique, l'étude de cas, les simulations, l'analyse d'expériences, jouent un rôle important dans un aller et retour permanent entre théorie et pratique. Nous sommes alors dans une démarche interactive, où résolution de problèmes, travail par projets, études de cas, simulations, etc., prennent le pas sur le modèle transmissif et l’apprentissage individuel. Le formateur ne se situe pas “au –dessus” des formés. Avec eux, il construit et reconstruit les connaissances dans des situations de formation-recherche dans un intensif travail collectif.

N' importe quelle pratique de formation correspond à des modèles théoriques qui souvent restent implicites. Quand le travail de formation se réalise avec une équipe de formateurs, ces modèles doivent être mis en évidence, et les principes doivent rester clairs et cohérents avec la façon de comprendre la formation. Cela peut éviter des situations conflictuelles. On peut commencer la collaboration en répondant à des questions telles que : Quelle est notre conception de l' apprentissage ? A quelle fonction sociale voulons-nous répondre ? Quels sont nos critères didactiques ? Quelle est notre image des professionnels de la formation à différents niveaux ? Quelle est notre conception de la dimension européenne de l' éducation ?

Il ne faut en effet pas omettre de clarifier les fondements de la formation dispensée (conception de l' apprentissage, de l' enseignement…) et les référents théoriques des activités de formation proposées, pour comprendre les comportements et réactions et pour réaliser une bonne médiation formatrice.

La méthode

L'enseignant qui se lance dans un projet d'échange doit faire face à des questions et des problèmes pédagogiques et pratiques, différents de surcroît d’un projet à l’autre, auxquels sa formation didactique et disciplinaire ne l'a pas préparé. Il travaille le plus souvent dans une situation marginale au sein de l'établissement (voire de l'institution scolaire) et son partenaire ne peut être à tout moment son "accompagnateur" (sachant que certains des problèmes de l'échange sont justement la relation avec le/les partenaires). On peut bien sûr "anticiper" les difficultés de l'échange, mais chaque projet contient son propre dispositif d'échange et ne peut aisément donner lieu à un mode d'emploi : la plupart des difficultés liées à l'échange apparaissent pendant l'échange et chaque classe doit alors "bricoler" ses solutions pour "surmonter" ses difficultés (tracer de nouvelles voies, assouplir certains des objectifs ou les atteindre par d'autres chemins …). On ne peut donc imaginer une formation qui donnerait à l’avance tout ce dont un enseignant peut avoir besoin, car le besoin se fait précisément jour dans l’action. Il est clair dès lors que la formation aux échanges répondant à ces besoins précis et plutôt ponctuels ne peut relever que de la formation continue. Mais même dans ce cadre, elle ne peut se contenter de précéder la démarche. Elle ne peut que se dérouler en parallèle, d’où la préconisation de mettre en place une formation de type suivi accompagnement, basée sur la méthode des regards croisés.

En effet, nous avons tous observé que les enseignants engagés dans un projet d’échanges ont besoin d’une part de bénéficier d’un accompagnement de leur projet singulier, et d’autre part d’un échange avec des enseignants engagés dans une démarche similaire.

Il leur faut en effet réussir une vision à la fois de près et de loin de leur projet. De près, car ils doivent régler tous les détails du processus très particulier de leur démarche qui leur est tout à fait propre, et de loin, car il leur faut pouvoir soumettre leur démarche à une vision critique, et en contrôler la valeur pédagogique, car l’institution qui remplit ce rôle pour l’acte d’enseignement, est absente dans le suivi et l’évaluation en cours de réalisation d’un échange. Elle est le plus souvent présente en amont (au moment où l’on sollicite les subventions par exemple), puis en fin de parcours (au moment où il faut justifier de la bonne utilisation des fonds). C’est pourquoi la formation d’accompagnement proposée doit être à la fois individuelle et collective, dispenser

aussi bien des savoirs que des savoir-faire, et savoir être, et pour ce dernier point ne peut reposer que sur la notion d'échanges : se former à l'échange par l'échange, c'est-à-dire soumettre son projet à des regards extérieurs, mais complices, à savoir ceux d'enseignants appartenant au même système éducatif, engagés dans une démarche analogue et connaissant les mêmes difficultés. Ce n'est que par ce détour-là que l'enseignant porteur d'un projet d'échanges pourra acquérir une décentration par rapport à sa démarche (ne pas croire que c'est la seule possible, par exemple), et une distance par rapport à son projet (être capable de ne pas le sur ou sous valoriser, par exemple). En effet, l'investissement personnel important amène toujours avec lui un investissement affectif fort, qui certes, est très dynamisant, mais peut aussi causer bien des désillusions, des souffrances, des tensions. Il faut en quelque sorte apprendre à se professionnaliser en dépouillant son action de l'irrationnel introduit par l'affectif. On se reportera utilement pour cette aspect fondamental de la formation à la pédagogie des échanges à la monographie « La pédagogie des échanges, buts et moyens de la formation, se rencontrer pour se former, se former pour se rencontrer »[1].

Le dispositif de formation à mettre en place

Une fois que les fondements théoriques d'une formation « idéale » sont définis, il reste à affronter le problème le plus redoutable : le réel des situations !
En tout premier lieu, le responsable de formation va se heurter au problème du temps : il est en effet très connu que les projets d'échanges, aussi bien que la formation sont très chronophages. On va se heurter inévitablement à un problème de disponibilité des uns et des autres. La formation est également coûteuse en moyens (remplacement des maîtres absents pour formation, déplacements etc.). Enfin se pose la question de la motivation des enseignants pour suivre une formation : il faut que celle-ci apporte quelque chose d'immédiatement utile, mais qu'elle soit aussi un investissement pour un futur proche, qu'elle offre des réponses à des problèmes qui peuvent surgir n'importe quand, enfin qu'elle soit aussi une valorisation et agisse comme une validation du projet de formation.
C'est pourquoi, il s'agit de construire un dispositif de formation qui tienne compte de tous ces facteurs, et qui se présente comme un parcours dont les étapes ne se suivent pas nécessairement d'une certaine manière et dont toutes ne soient pas obligatoires.
Il faudra ainsi ménager des moments très différents, tant en présence qu'à distance.

Formations en présence

Accompagnement dans l'école du projet spécifique à l'école (problèmes particuliers, aide dans les moments clés dans la vie d'un projet)
Regroupements sur des aspects spécifiques et communs, moments d'échanges de pratiques, de distanciation par rapport à son projet
Moments de réflexion, travaux d'écriture, auto-formation en groupe, afin d'opérer plus qu'une distanciation, une véritable modélisation de l'expérience vécue, pour valoriser sa recherche, transmettre à d'autres ce qui est innovant, transférable

Formations à distance

Création d'outils de formation (films vidéo relatant des expériences, guides méthodologiques, site Internet etc.
Monitorage à distance des projets, en complément des formations de proximité présentielle (via messagerie électronique par exemple)
Diffusion d'informations utiles au bon moment
Création de forums de discussions, de listes de diffusions
Mise en ligne d'études de cas à partir d'expériences modélisées etc.

[1] *La pédagogie des échanges, buts et moyens de la formation, se rencontrer pour se former, se former pour se rencontrer*, groupe Grefes/AEDE, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993.

On a pu constater, par les quelques essais tentés de mettre en complémentarité les modalités de formation « en présence » et « à distance », que cette dernière ne fonctionne bien que si le groupe se connaît déjà et si ses membres se rencontrent effectivement pour des formations en présence, et des moments d'échanges. Nous tournons résolument le dos à l'idée qu'une formation à distance pourrait se réduire à un « produit » (site Internet ou autre) d'auto-formation que l'enseignant pourrait s'approprier dans une démarche solitaire. Le produit, quel qu'il soit, n'est qu'un outil -parmi d'autres- qui vaut essentiellement par la démarche pédagogique qui l'utilise, tout comme il n'y a pas de bons ou de mauvais manuels scolaires. Il ne faut en aucun cas voir dans les possibilités de travail à distance un moyen pour remplacer le travail en présence. Elles offrent, bien au contraire, des possibilités encore bien inexplorées de prolonger ces moments partagés, d'entretenir des liens, de renforcer les échanges, de se constituer en réseaux bref d'inscrire la formation, non dans des moments discontinus, mais dans une durée lui donnant sens et unité et dans une toile de relations multiples et changeantes. La formation à l'échange ne saurait en aucun cas se faire dans la solitude.

Conclusion

On pourrait penser qu'en fait, il n'y a rien de vraiment spécifique dans une telle formation. C'est une formation transversale qui se situe au cœur de la pratique d'enseignement : elle tient compte des connaissances sur la psychologie de l'apprentissage, de la pédagogie des relations interpersonnelles entre le professeur et l'apprenant, des règles de la communication et des processus liés à ces règles, etc. Elle est préconisée ici car l'enseignant doit apprendre la communication –en présence et à distance -, la réciprocité, l'attention, l'écoute, la place pour l'autre qui permet de construire le dispositif de coopération. Tout cela ne s'apprend pas abstraitement mais par des « formations » construites ad hoc et expérimentées. Et, en réalité, une formation de ce type relève de la pédagogie générale que tout enseignant devrait acquérir, qu'il pratique des échanges ou non.
Mais, en général, l'école d'aujourd'hui n'est pas l'école ouverte sur la cité et le monde que nous avons décrite ci-dessus. On peut alors considérer que la formation à la pédagogie des échanges que nous avons esquissée et que nous tentons de mettre en place, chacun dans son contexte, peut être un apport important, voire une référence pour une formation à la pédagogie tout court, celle destinée à tous les maîtres futurs ou en exercice, afin de les rendre aptes à enseigner dans une école largement ouverte sur le monde, lieu privilégié pour la formation du citoyen européen et du monde.

CHAPITRE 2

L'échange et la formation :

Plusieurs voix, plusieurs pratiques

Eduardo José FUENTES ABELEDO
Docteur en Philosophie et Sciences de l'éducation
Universidad de Santiago de Compostela

Mercedes GONZALEZ SANMAMED
Docteur en philosophie et Sciences de l'éducation
Universidad de A Coruña

Nous présentons ici les premiers résultats d'une recherche sur les échanges à travers une étude des perspectives exposées par différents agents de l'éducation. Les personnes interrogées ont eu des expériences et des pratiques diverses : organisation et développement d'échanges de professeurs et d'élèves, conception et suivi de formations de base et de formations permanentes pour le corps enseignant, diffusion et stimulation d'initiatives, soutien administratif.
Après avoir exposé nos objectifs et notre méthodologie, nous présenterons les perspectives de nos interlocuteurs. Notre rapport s'articule en trois grandes parties. La première aborde la conception de l'échange que reflètent les informations recueillies; la seconde commente les raisons et les finalités de la réalisation des échanges. La troisième aborde les questions liées à la formation des différents agents en vue d'organiser et de développer des échanges éducatifs. Le rapport se termine par quelques réflexions en guise de conclusion.

Objectifs et méthodologie

Notre étude qualitative veut explorer les <<perspectives>> de différents agents de l'éducation par rapport aux échanges scolaires. La notion de <<perspective>> désigne ici les schémas de conceptualisation, d'interprétation et d'intervention qu'utilise un individu dans une pratique déterminée.
Le groupe de travail du projet « Alter ego: parcours croisés, formation en présence/formation à distance » (voir Annexe 1) a choisi dix-huit acteurs de l'éducation appartenant à trois pays différents (six Espagnols, quatre Français et huit Italiens) et engagés de diverses façons dans des activités liées aux échanges éducatifs (voir Annexe 2) : responsables de programmes au niveau du ministère de l'Education nationale ou des établissements d'enseignement qui en dépendent, conseillers de formation actuellement en exercice,

enseignants et chercheurs universitaires spécialisés dans les échanges, professeurs du primaire et du secondaire ayant une longue expérience des échanges ou qui y participent depuis peu (un seul cas).
Nous avons opéré la sélection en suivant, dans les grandes lignes, ce que l'on appelle un « échantillonnage théorique » (Glasser et Strauss, 1967, Parlet et Hamilton, 1983). Nous avons cherché des sujets dont la position (caractéristiques professionnelles, contexte de travail) leur permettait de nous donner un point de vue particulièrement intéressant pour notre enquête (cf. Annexe 2).
Les données de notre recherche ont été recueillies à partir d'une série d'entretiens « standard ouverts » (selon la classification de Patton, 1980) : rédigées à l'avance, les questions ont été formulées de la même façon à chacun de nos interlocuteurs. Il nous faut cependant préciser que nous n'avons pas pu nous entretenir directement avec tous les participants, puis procéder à la transcription de leurs propos enregistrés. Dans certains cas, nous avons dû prendre des notes durant l'entretien, pour ensuite reconstruire les réponses et proposer un texte au sujet interrogé afin qu'il le corrige ou y rajoute ce qu'il jugeait opportun. Nous avons interrogé une personne par l'intermédiaire d'Internet.

Les questions étaient les suivantes :

1. *Que représentent les échanges pour vous ?*

2. *Pourquoi réalisez-vous des échanges ?*

3. *Une formation est-elle nécessaire pour organiser des échanges ? En cas de réponse affirmative : laquelle ? de quelle façon ?*

4. *Comment évaluez-vous les résultats d'un échange ?*

Les réponses ont été très variées, tant par leur taille que par leur niveau d'élaboration. Certaines réponses étaient concises et spécifiques, d'autres détaillées et denses, accompagnées de nombreux développements.
Après avoir rassemblé tous les textes des réponses, nous les avons analysés en procédant par étapes successives :

1. *Une lecture exploratoire* : nous avons lu et relu à plusieurs reprises tous les textes résultant des entretiens,
    i. verticalement : cela nous a permis de sentir le « ton », les lignes de forces, les cohérences et les contradictions qui apparaissaient dans chaque entretien ; nous avons noté les idées clefs et souligné les passages les plus denses et significatifs
    ii. horizontalement : nous avons lu les entretiens en tenant compte des grands thèmes explorés ; nous nous sommes rendus compte que nous devions prêter attention à l'ensemble du discours pour comprendre chaque thème, sans le réduire au discours immédiat du domaine abordé.
2. *La codification et la classification de l'information:* pour chaque catégorie rencontrée, nous avons distingué entre les conceptions générales, les jugements de valeur et les principes ou les propositions plus concrètes d'intervention liées à des pratiques concernant les échanges.
3. *.Avec l'analyse individuelle* nous avons tenté de structurer le discours de chaque personne interrogée, en soulignant les idées force, et d'exposer ce discours de façon synthétique.
4. *L'analyse comparative* nous a permis de percevoir les différences et les ressemblances entre les perspectives de nos interlocuteurs.

5. Tout au long de ce processus, nous sommes constamment revenus au texte des entretiens pour vérifier si les constructions, les catégories, les explications et les interprétations avaient un sens et reflétaient les perspectives des personnes interrogées.

Le rapport qui suit offre une première approche des perspectives de nos interlocuteurs sur les échanges. Dans la mesure du possible, nous avons utilisé leurs propres expressions et inclus de nombreuses citations significatives de leurs réponses. Ces citations sont accompagnées de données permettant d'identifier la personne qui parle et sa nationalité (voir Annexe 2), ainsi que d'un chiffre correspondant au numéro du ou des paragraphes de sa déclaration écrite. Nous obtenons ainsi un texte dans lequel se profile un discours collectif sur les échanges, tout en offrant les nuances pertinentes correspondant à chaque perspective particulière.

Rapport

Le concept d'échange : de la vie quotidienne dans la classe aux projets éducatifs multilatéraux.

La plupart des personnes interrogées mentionnent le concept d'échange en relation avec les échanges éducatifs internationaux et la mobilité de divers agents de l'éducation. Néanmoins, comme le note Dominique Groux, <<*les échanges éducatifs ne sont pas seulement liés aux échanges internationaux, ce ne sont pas des notions synonymes*>> (D.G./1, Fr.). De toute façon, les réponses reflètent un certain accord sur un point : l'échange est une action au cours de laquelle on partage la responsabilité de son projet et son suivi ; il implique une coopération, une réciprocité, la rencontre avec l'autre et l'obtention de bénéfices mutuels.

L'échange fait partie intégrante de l'acte pédagogique.

Certaines réponses relient les échanges à une conception globale de l'acte pédagogique. Pour nos interlocuteurs, l'acte pédagogique est un modèle de communication humaine, un échange de signifiés à travers l'interaction sociale. Un type de communication dans laquelle **le dialogue** joue un rôle central. Une façon particulière de concevoir ce qui doit se produire dans tout acte pédagogique détermine la manière d'agir de celui qui organise, gère et supervise ces processus. Toute une vision de la pédagogie se dévoile, vision liée à une conception déterminée des finalités de l'éducation. Comme le note Alain Fleury, *« L'échange est un dialogue, il nous pousse à dépasser nos attitudes premières pour tenter de découvrir un terrain commun, un terrain d'entente, un terrain de réflexion. Ainsi, l'échange est, sans aucun doute, l'unique avenir de la pédagogie qui a l'ambition d'être intelligente et considère l'échange comme un facteur de compréhension. Je ne vois pas comment on peut parler aujourd'hui d'apprentissage ou d'éducation de l'intelligence sans placer l'échange au centre de cette pédagogie (...). L'échange pose comme principe non seulement l'existence de l'autre mais sa reconnaissance »* (A.F./1, Fr.).
Selon Dominique Groux, *« l'étranger est multiple et donc l'autre, au sens large, est un étranger pour moi, et moi je peux être aussi un étranger pour moi-même »* (D.G./1, Fr.). L'échange n'implique pas nécessairement une rencontre avec une personne de nationalité différente: *« il existe aussi l'échange éducatif avec les autres élèves à l'intérieur d'une classe. Et dans un même pays, entre des individus différents : différents par leur origine sociale, leur appartenance ethnique, leur religion, leur personnalité »* (D.G./1, Fr). Les échanges sont donc liés à la thématique de l'altérité et de l'identité.
D'après nos interlocuteurs, l'échange suppose d'introduire le doute, le risque : *« c'est un risque, c'est-à-dire que l'on accepte de se découvrir. Mais c'est un terme fabuleux "se découvrir", au*

sens où l'on se découvre, on s'expose, mais on se découvre, c'est-à-dire qu'on part à la découverte de soi (...). A partir de là, on peut décliner ça sur le mode de l'échange international, on peut décliner ça sur le mode de l'échange à l'intérieur d'une classe. Je dirais même qu'on peut décliner ça sur le mode de "Je est un autre": mais quel est cet autre qui me fera découvrir ce que je suis ? C'est ça l'échange »(A.F. /5, Fr.).

Si l'on se penche sur la fonction du pédagogue dans le cadre scolaire, il découle de ces présupposés que l'enseignant doit *« réussir à faire de sa classe un lieu d'échange » (A*.F./2, Fr.). Il lui faut mettre en place une gestion des tâches qui favorise la participation, l'interaction, la communication interpersonnelle, le débat entre les élèves ainsi que la coopération.

Patricia Dalila Acker (Fr.) a récemment commencé à participer à un projet Comenius. Selon elle, les professeurs et les élèves qui, quotidiennement, travaillent en classe à partir de cette perspective estiment que les échanges scolaires internationaux impliquent d'élargir le *« mode de fonctionnement d'une classe, d'un projet de classe fondé sur la coopération »* et de lui donner une continuité (P.A./4, Fr.). Donatella Amatucci pense que des propositions comme le *« travail par projets »* dans les classes vont dans le même sens que les projets éducatifs multinationaux qui supposent un contexte favorable pour expérimenter le *« plaisir de partager »* (D.A./9, It.).

Certains professeurs ne conçoivent pas la classe comme un lieu vivant d'échange et de coopération, de création et de transformation de signifiés, de construction de signifiés partagés ; leur modèle de transmission culturelle repose uniquement sur des stratégies d'exposition. Il ne faut donc pas s'étonner que ces enseignants ne veuillent guère s'engager dans des échanges scolaires internationaux. A ce propos, le professeur Ramon Mendez Paz, qui a impulsé plusieurs projets Comenius dans son établissement, souligne *« le désintérêt de certains groupes de professeurs qui réduisent leur travail à la fabrication de cours magistraux »* (R.M./7, Esp.).

Les échanges éducatifs internationaux et la mobilité

Le concept d'échange éducatif est généralement lié à celui de la mobilité entre différents pays. Nos interlocuteurs espagnols sont certainement ceux qui nous l'ont le plus clairement déclaré : *« Dans le cadre des programmes éducatifs internationaux, les échanges regroupent toutes les activités qui impliquent un déplacement de personnes »* (C.G./1, Esp.), affirme Carmen Garcia. Selon Charo Belda : *« L'échange se produit lorsque deux ou plusieurs groupes communiquent entre eux pendant un certain temps, puis se déplacent pour se rendre visite et être hébergés dans leurs lieux d'habitation respectifs »* (Ch.B./2 et 3, Esp.).

Charo Belda fait allusion à un concept important, celui de la « communication ». Pour que celle-ci puisse s'établir correctement, le contact direct joue bien sûr un rôle essentiel (d'où la nécessité de la mobilité dans les échanges internationaux) ; il *« favorise l'ouverture au monde, la rencontre avec une langue et une culture authentiques à travers les personnes qui la parlent, une expérience solide et enrichissante »* (M.K./1, Fr.).

Les personnes interrogées associent échanges et mobilité, en se référant à leur propre expérience professionnelle dans l'enseignement, qu'il s'agisse d'échanges éducatifs exclusivement entre enseignants, ou bien entre des élèves accompagnés par leurs professeurs. Dominique Groux (D.G. /1, Fr.) énonce une classification simple mais complète en distinguant trois types d'échanges :

- les échanges paritaires (par exemple, ceux qui se déroulent entre les classes) ;
- les échanges non paritaires, mais qui impliquent une réciprocité (par exemple, les échanges Erasmus);
- les échanges simples, sans l'implication des institutions, comme par exemple, les voyages individuels à l'étranger.

Certains de nos interlocuteurs notent également la possibilité d'échanges sans mobilité : *« une conception large des échanges peut inclure des formes de communication à distance, avec des membres d'institutions éducatives appartenant à différents pays et occasionnellement à d'autres milieux sociaux »* (N.A./1, Esp.)

Ces échanges sans mobilité peuvent favoriser une *« éducation sans frontières »* qui suscite *« l'ouverture, l'interaction, la réciprocité et le rapprochement des cultures »* (N.A. /2, Esp.) à travers *« la mise en relation de différentes communautés scolaires qui progressivement se découvriront des centres d'intérêts communs éducatifs mais aussi culturels et sociaux »* (R.M./2, Esp.).

L'échange international comme projet pédagogique.

L'échange se définit également comme un *« projet complexe, pluridisciplinaire, dans lequel interviennent des personnes aux compétences et aux objectifs différents »* (E.V./1, It.). Les professeurs interrogés pensent que les échanges *« n'ont rien à voir avec une sortie scolaire »* (E.V./3, It.). Dans le cadre des expériences impulsées par les programmes européens, les professeurs espagnols insistent : il faut absolument chasser l'idée que les échanges seraient une forme de « vacances subventionnées ». *« Dans le contexte éducatif, on doit parfois expliquer le sens des échanges aux différents groupes appartenant à nos communautés scolaires ; en effet, certains ont une conception erronée : ils croient que l'échange se résume à des vacances pour les coordinateurs et les élèves en période scolaire »* (M.M. /1, Esp.).
Ces réponses révèlent quelques-uns des changements survenus dans la conception et le développement des échanges, conçus désormais comme des projets pédagogiques insérés dans les politiques éducatives des différents pays de la Communauté européenne.
Donatella Amatucci décrit ces changements dans le cas italien, en distinguant deux étapes. Durant la première phase, les initiatives soutenues par le ministère de l'Education durant les années 1980 impulsaient des pratiques d'hospitalité réciproque entre les élèves et les professeurs-accompagnateurs ainsi que l'organisation d'activités touristico-culturelles dans les pays respectifs. Mais *« les enseignants manquaient d'un projet didactique : l'objectif principal consistait, pour les élèves, à "pratiquer" la langue étrangère étudiée, à mieux connaître des réalités sociales et scolaires différentes et enfin à établir des relations positives qui contribueraient à atténuer les préjugés et la méfiance »*. Dans les années 1990, les professeurs eux-mêmes *« ont pris conscience de la nécessité de confronter leurs conceptions et leurs expériences pédagogiques avec celles de leurs collègues dans d'autres pays, et cette attitude a renforcé la qualité didactique des échanges. De l'échange réciproque d'information et de documentation, on est passé à la circulation d'idées et de matériels, pour arriver au partenariat construit autour du concept du Projet Educatif Commun »* (D.A./2 et 3, It.). Comme le souligne Francesca Ordinario, *« c'est seulement lorsque l'enseignant croit vraiment à la valeur formatrice d'une expérience que celle-ci se réalise pleinement »* (F.O./, It.).
Il faudrait donc désormais que les projets pédagogiques concernant les échanges fassent partie de projets centraux, de projets institutionnels mobilisant non seulement les professeurs de langues étrangères mais aussi tous les autres. Un échange est (ou devrait être) *« un projet que l'établissement scolaire s'approprie en s'engageant dans toutes ses dimensions (éducative, didactique, économique, etc.) mais aussi qu'il soutient et promeut auprès des enseignants des différentes disciplines »* (F.O./3, It.).
Ainsi compris, l'échange est un moyen de développer le travail d'équipe entre les enseignants d'un même établissement, et entre les professeurs d'autres pays, au moyen d'un *« contrat ».* En tant que projet pédagogique, l'échange impliquerait le développement d'activités essentielles pour l'éducation des élèves mais aussi pour la formation des enseignants, comme le remarque Ramon Lopez Facal (R.F./2,3, Esp.).
L'échange pourrait être un élément moteur liant innovation, formation, recherche et développement de l'organisation dans ces établissements afin de développer la dimension internationale de l'enseignement. Les politiques éducatives qui prônent *« l'autonomie »* des établissements permettent de développer une telle vocation, comme l'a souligné Donatella

Amatucci (D.A./8, It.). Dans le contexte européen, des programmes comme *« Socrates »*ont supposé un important soutien public, afin de favoriser la coopération éducative et le développement de compétences interculturelles.

La plupart de nos interlocuteurs considèrent que le succès des échanges repose sur une série de conditions et ils soulignent l'importance de leur évaluation. Un échange improvisé peut avoir des effets contre-productifs et renforcer *« l'autocentrage »* (la croyance que nos conceptions et nos manières de penser sont les meilleures) et les stéréotypes négatifs concernant d'autres pays.

Il faut une planification du projet et une formation solides qui abordent de multiples domaines. Dominique Groux (D.G./3, Fr.) mentionne certaines conditions liées à la préparation de l'échange : mobilisation et coordination de tous les acteurs impliqués -- parents, élèves, professeurs, collectivités locales, médias, personnel d'intendance, directeurs, administrateurs, inspecteurs, collectivités locales --, jumelage adéquat des classes, définition claire des objectifs, du calendrier et des modalités d'évaluation. Dominique Groux évoque aussi d'autres conditions liées à la préparation <<pour>> l'échange ; elles rendent possible la communication, le *« décentrage »* ainsi que la perception de la totalité et de la cohérence du système dans son ensemble (de la culture, par exemple).

Enseignante en langues vivantes et organisatrice d'échanges, Cristina Dichirico (C.D./4 et 5, It.), souligne l'importance de la préparation. Elle distingue plusieurs phases et activités concrètes ainsi que divers aspects qu'il faut prendre en compte dans les domaines pédagogique (sensibilisation à l'aspect interculturel de la langue étrangère et motivation) et psychologique (ouverture vers ce que l'on ne connaît pas et acceptation de la différence). Sans oublier la maîtrise des compétences (progrès dans la prononciation, affinement de la compréhension orale et apprentissage de phrases idiomatiques) et de l'organisation (prévoir une phase de préparation et une phase de réalisation, durant laquelle on atteint les objectifs psychologique et cognitif).

Les Italiens interrogés insistent sur l'importance de l'évaluation. Ils soulignent qu'il est difficile d'évaluer la réussite de grands objectifs (comme, par exemple, le développement d'attitudes favorables à la *« rencontre pacifique entre les peuples »*), à la différence d'autres dimensions comme les connaissances des élèves sur les traditions et la culture d'un autre pays. Maria Picciotto note la nécessité de s'intéresser aux compétences socio-relationnelles, référentielles (centrées sur les connaissances) et linguistiques.

Les sujets interrogés mentionnent également le rôle de la construction et de l'utilisation de divers instruments dans la collecte de données à différentes étapes : questionnaires (pour les élèves, les familles, les professeurs, les institutions participantes, etc.); dialogue direct avec les élèves sur l'expérience durant et après la rencontre directe; journaux, carnets-albums souvenir, fiches spécifiques et observation directe. Les projets « Comenius » devraient inclure également l'analyse des *« produits finaux »* ; ils se concentreraient sur des aspects comme le contenu, la forme et la présentation orale ainsi que les aspects proprement psychologiques et relationnels, comme le souligne Lorena Paretti (L.P./12-14, It.). Néanmoins, remarque Ramon Mendez à partir de son expérience dans ces projets : *« L'évaluation doit toujours avoir un caractère continu et s'adapter aux situations qui surgissent au cours de son développement ; en effet, lorsque l'on se fixe un objectif initial, on n'envisage pas toujours toutes les situations qui se présentent dans ce type de programmes »* (R.M./11, Esp.).

Utilité et/ou nécessité des échanges.

Les personnes interrogées jugent que les échanges sont utiles: ils développent, de façon plus adéquate, diverses compétences chez les élèves et les professeurs, surtout les *« compétences interculturelles et linguistiques ».*

Certains de nos interlocuteurs vont plus loin. Ils pensent que les échanges sont nécessaires, voire indispensables, si l'on veut conserver et moderniser certains systèmes éducatifs incapables de préparer correctement les élèves et de répondre aux demandes actuelles d'une

société multiculturelle. Cette société qui met l'accent sur les capacités d'adaptation des individus, leur capacité à assumer des risques, à s'ouvrir au changement et à gérer l'incertitude dans un contexte où il n'existe aucune certitude absolue dans aucun domaine (vie sociale, travail, science, art). Cette société de l'apprentissage qui valorise la formation permanente, la compréhension de la science, l'analyse critique et la réflexion, bien plus que la simple mémorisation.

Les échanges jouent un rôle indispensable : ils préparent la mobilité et la diversité dans un contexte européen et mondial. Nos interlocuteurs insistent sur le fait que la construction européenne doit s'enraciner dans la conscience des citoyens. Les échanges permettent aux individus de vivre des expériences grâce auxquelles ils apprennent à dialoguer, négocier et résoudre des conflits, à partager et prendre conscience de leur appartenance à une réalité supranationale.

La réflexion sur les raisons et les objectifs des échanges conduit certains des sujets interrogés à exposer leur point de vue sur les relations école-société. Ils évoquent la nécessité de changements substantiels dans le système éducatif pour répondre aux nouvelles exigences. Alain Fleury est le plus explicite à ce sujet : il dénonce certaines des carences du système éducatif français qu'il juge excessivement rigide, fermé et inadapté pour former des personnes capables de gérer l'incertitude. Donatella Amatucci rappelle l'importance des échanges dans la modernisation du système éducatif italien et sa *« mise à l'heure européenne »* (D.A./1, It.)

L'échange est donc conçu comme un moyen indispensable pour stimuler les changements nécessaires à différents niveaux (classe, établissement, système éducatif dans son ensemble) Comme le remarque, Fleury, *« l'échange est un moyen d'ouverture, de métissage, de questionnement ; l'échange a sans aucun doute la vertu d'introduire le doute, et le doute me paraît fondamental pour avancer »* (A.F./1, Fr.).

Sur le plan des changements individuels, Dominique Groux (D.G./2-3, Fr.) commente l'importance de l'échange éducatif : il provoque des transformations intérieures qui naissent de la rencontre avec l'autre, à condition que l'individu soit capable de se *« décentrer ».* Ainsi, les bénéfices sont multiples *: « l'échange permet de découvrir l'autre dans son "habitus pédagogique", c'est-à-dire son "capital pédagogique" ; dans son mode de pensée, c'est-à-dire son "capital culturel" ; dans son essence même, ce que j'appelle le "capital personnel" »* (D.G./2, Fr.).

Différents professeurs interrogés soulignent la nécessité de se « décentrer » dans la dimension pédagogique, de *« voir d'autres choses »* (P.D./2, Fr.). Comme le remarque Ramon Lopez Facal : *« L'utilité majeure (de l'échange) pour un professeur, à mon avis, c'est de l'aider à relativiser le modèle et la pratique éducative qu'il connaît, en la comparant avec ce qui se passe dans d'autres pays »* (R.F./4, Esp.). La comparaison, note Groux, permet d'accepter que « l'on n'est pas dans le vrai, que nous ne détenons pas la vérité, qu'il existe d'autres vérités » (D.G./2, Fr.) : on découvre différentes façons d'organiser les études, de diriger un établissement d'enseignement, d'établir les rythmes scolaires, d'aborder des problèmes comme la violence. La comparaison permet de donner un sens nouveau à nos pratiques personnelles parce que nous les repensons à la lumière de l'autre.

Dans le domaine pédagogique, différentes personnes interrogées mentionnent la recontextualisation des apprentissages qui se produisent grâce aux échanges. Elle offre des avantages *« qu'il est difficile de trouver dans les classes normales »* (E.V./7, It.). Les échanges réels *« sont une source beaucoup plus forte de motivation »* (M.P./2, It.), ils contribuent *« à la socialisation des élèves, en les aidant à connaître d'autres réalités qui transcendent leurs expériences limitées et leurs habitudes quotidiennes »* (R.F./5, Esp.) Les échanges, comme le soulignent les professeurs italiens de langues vivantes, permettent aux élèves de *« vivre la langue et la culture qu'ils étudient dans les livres »* (M.R., It.), de prendre conscience que la langue est un moyen de contact avec les autres. En effet, plongés dans des situations de la vie quotidienne, les étudiants apprennent à accepter les différences, à les comprendre dans leur propre contexte. D'un autre côté, les personnes interrogées soulignent que les apprentissages acquis sont beaucoup plus profonds et stables.

Les échanges se transforment ainsi en un instrument de formation pour les élèves et les professeurs. Chez les enseignants, ils *« stimulent la motivation et accroissent l'estime de soi et les capacités d'action interpersonnelles »* (N.A./3, Esp.).
Comme le remarque Nuria Abalde, les échanges sont une *« chance pour l'innovation »* ; de plus, ils servent à dynamiser l'organisation et la vie des établissements, en encourageant le travail en collaboration, l'interdisciplinarité, la critique collective au sein des établissements scolaires, ce qui freine l'individualisme et la routine (N.A./2-9, Esp.).
Les échanges permettent de découvrir des *« habitus culturels différents> »* (D.G./2, Fr.), d'autres codes culturels dans leurs incarnations quotidiennes, et de relativiser ses propres codes. Cela amène aussi à s'interroger sur sa propre identité culturelle et à en être plus conscient. Comme l'exprime Ramon Mendez : *« cela remet en cause beaucoup de préjugés sur les pays et les cultures qui ne répondent pas aux stéréotypes dominants. Les idées changent quand tu compares ta réalité avec celle des autres ; tu te rends alors compte que les différences sont peut-être moins profondes que tu ne le croyais. Tu découvres que tu peux toujours apporter quelque chose aux individus et réciproquement, quelles que soient les différences de langue, les idées politiques, les manières de penser, etc. Tu accordes davantage d'importance à ce que tu as, que tu as toujours eu et que, d'une certaine manière, tu as caché par "ignorance" »* (R.M./5, Esp.).
S'interroger sur l'identité pédagogique, l'identité culturelle et l'identité personnelle grâce à un *« jeu de miroirs »* (selon l'expression de Dominique Groux) *« me renvoie à l'autre, je me découvre différent et je découvre ma propre identité de façon plus consciente... grâce à la découverte de l'autre dans sa richesse et sa diversité, je me découvre aussi moi-même, j'apprends à me connaître mieux »* (D.G./2, Fr.).
Certains jugent que les échanges éducatifs internationaux peuvent stimuler le développement d'une communauté supranationale européenne, d'une nouvelle construction politique, comme le soulignent quatre des personnes interrogées. Il s'agirait, selon Donatella Amatucci, de *« promouvoir une "compétence interculturelle" et une "compétence européenne" qui permettent de s'orienter dans la variété des cultures, de s'enrichir à leur contact, et, en particulier, de capter le sens des processus politiques qui se développent en Europe et d'apprécier les cultures européennes dans leurs fondements communs et leur diversité »* (D.A./5, It.).
Néanmoins, les personnes interrogées ont également critiqué certaines propositions concernant *« la construction d'une identité européenne ».* En effet, comme le souligne Nuria Abalde, on peut y déceler *« des tendances eurocentristes, voire nationalistes »* (N.A./12, Esp.). Il serait plus important de s'ouvrir au monde, d'élargir les horizons et de prendre conscience que nous sommes tous des *« citoyens du monde ».*
Enfin, nos interlocuteurs ont aussi évoqué des raisons liées au développement des capacités instrumentales dans le champ des nouvelles technologies (C.G./2, Esp.).

La formation des professeurs et des élèves à l'échange.

Les personnes interrogées reconnaissent toutes l'utilité de la formation, et la majorité d'entre elles soulignent également sa nécessité. Néanmoins, des nuances importantes apparaissent entre nos interlocuteurs, selon qu'ils parlent de la formation pour les professeurs ou les élèves, des contenus, des modalités ou des stratégies.
Les réponses à notre questionnaire varient selon le niveau de réflexion théorique de l'interlocuteur, sa conception de l'échange et aussi le type d'échanges auxquels il a participé, les difficultés qu'il a rencontrées et sa façon de les affronter. Soulignons aussi que lorsqu'ils abordent la formation des enseignants -- sauf dans deux cas -- les sujets interrogés parlent seulement de la formation des professeurs en exercice sans mentionner d'autres situations.
Pour Alain Fleury, les enseignants doivent être formés s'ils veulent affronter la diversité et gérer l'échange à l'intérieur de la classe -- ce problème est de plus en plus sensible en France où des élèves de différentes nationalités cohabitent dans les mêmes établissements -- et dans les expériences d'échanges éducatifs internationaux qui impliquent de la mobilité. Non seulement une formation de base est nécessaire mais également une formation permanente si l'on veut provoquer un véritable changement « culturel » (A.F./15, Fr.) : l'ouverture du système éducatif français au monde. Cela implique une préparation théorique et pratique, mais aussi l'accès à de

multiples informations qui préparent à la *« gestion du risque ».* Tout comme Dominique Groux, A. Fleury pense qu'il faut mettre l'accent sur une formation interculturelle.
Un échange mal préparé, souligne Groux, peut renforcer les stéréotypes négatifs concernant le pays visité. La formation doit permettre une « *préparation (adéquate) à l'échange* », puisque des acteurs très divers interviennent. Il faut anticiper de nombreux problèmes, comme nous l'avons souligné auparavant. La « préparation à l'échange » doit prendre en compte :
la dimension linguistique, pour se servir de toutes les ressources et communiquer en dédramatisant les erreurs;
la dimension culturelle, en évitant la déstabilisation due aux différences culturelles, l'établissement de hiérarchies entre normes et valeurs : l'objectif est de s'interroger sur soi-même en respectant l'autre dans sa différence ; la dimension psychologique, en faisant émerger les angoisses et les peurs d'abandonner ses références et de devoir s'adapter à un nouveau contexte.
Les professeurs doivent se préparer à un « accompagnement » adéquat de l'échange : il s'agit pour eux d'aider leurs élèves à affronter les divers moments du « *choc culturel* », mais ensuite d' « *exploiter »* l'échange en l'évaluant et en établissant une continuité pédagogique. Un travail efficace sur l'altérité, souligne Groux, doit se dérouler dans le cadre d'activités qui puisent à de nombreuses sources : textes littéraires, récits de voyage et oeuvres théoriques abordant le problème de l'identité et de l'altérité.
La formation, comme le soulignent nombre des personnes interrogées, doit prendre en compte toutes les dimensions des projets d'échange ; questions administratives et financières, organisation et gestion. Il faut aborder également le travail dans des équipes multinationales : celles-ci doivent savoir gérer les conflits éventuels et coopérer intensément. Cela permettra de mettre en marche des projets interdisciplinaires qui impliqueront la conception et le développement de programmes.
Pour les professeurs en exercice, les stratégies de formation doivent être « *flexibles* » et « *contextualisées* ». Il faut organiser des activités de formation individuelles, tout en développant une formation centrée sur l'Ecole. Cette formation doit impliquer les établissements (professeurs et équipe dirigeante) et s'intéresser aux besoins particuliers des différents projets. A ce propos, Nuria Abalde affirme : « *L'objectif n'est pas de réaliser des activités de formation "à domicile" mais de tenir compte de la diversité des cultures et des structures organisationnelles réelles (et non formelles) des établissements* » (N.A./18, Esp.).
Un seul professeur, Ramon Lopez Facal, a exprimé des doutes sur la nécessité d'une « *formation externe »*. Il enseigne les sciences sociales dans le secondaire et possède une vaste expérience dans le domaine des échanges internationaux. A propos des échanges entre enseignants il nous a déclaré : « *Je n'ai jamais senti le besoin d'une formation externe, mis à part une connaissance préalable de la langue ou d'une "lingua franca" de communication.*
Les expériences antérieures des professeurs et leurs attentes concernant les échanges sont tellement variées qu'il me semble impossible d'offrir aux personnes impliquées une formation externe. Un échange est une activité formatrice supplémentaire pour un professionnel. Lorsqu'un professeur planifie un échange c'est qu'il en ressent le besoin (...). Dans le cas d'un échange international, l'enseignant s'intéresse au pays précis avec lequel il souhaite entretenir une relation ; par conséquent, il mènera les recherches préalables nécessaires pour rassembler les informations qui lui rendront cette expérience plus aisée. Avec les moyens disponibles aujourd'hui, c'est-à-dire surtout Internet, je crois qu'il n'est pas difficile pour les professeurs de planifier des échanges d'une façon assez autonome » (R.F./6, Esp.).
Cette référence à l'autonomie des professeurs et au contrôle sur leur travail attire l'attention sur les relations entre les connaissances formelles contenues dans la littérature pédagogique et la création de connaissances à partir de la pratique personnelle de ceux qui organisent et développent les échanges, en évitant des relations de dépendance et en instaurant des dynamiques de dialogue et de questionnement.
Les activités de formation doivent savoir profiter du riche vivier d'expériences développées autour des échanges. Les mémoires et rapports rédigés sur les différents projets doivent être diffusés en ligne ; il faut profiter des possibilités offertes par Internet, se renseigner sur les sites existants et consulter les associations et établissements qui s'occupent des échanges.

En définitive, les personnes interrogées soulignent l'importance de la formation. Une formation de base, mais aussi une formation permanente, qui améliore considérablement les pratiques existantes et permette d'approfondir la réflexion sur leur sens. Une formation qui développe l'énorme valeur formative que l'on accorde notamment au « *décentrage »* et au développement de valeurs comme le respect de l'autre et la solidarité entre les peuples. Une formation qui réussisse à impliquer tous les enseignants dans les échanges. Comme le souligne Mita Merola, qui enseigne les langues dans une école élémentaire, les professeurs qui jusqu'à présent ont organisé volontairement des échanges sont tout à fait convaincus de leur importance ; mais il faut « *faire connaître la valeur des échanges aux autres enseignants et mettre en place une formation pour que les échanges deviennent une pratique habituelle dans toutes les écoles* » (M.M./19, It.).

Conclusions.

Selon nos interlocuteurs, une école capable de faire face aux changements sociaux, scientifiques et technologiques doit inventer des propositions innovatrices favorisant l'apprentissage social à travers la coopération ou l'enseignement dialogique, et une méthodologie des rencontres, de la communication et du travail en commun. L'échange se révèle être un concept clé d'une Ecole qui s'intéresse aux différences, d'une Ecole qui encourage la compréhension mutuelle et la solidarité. Et les échanges éducatifs internationaux constituent un excellent moyen de développer les compétences interculturelles ainsi que beaucoup d'autres compétences transversales fondamentales dans le monde actuel. L'institutionnalisation des échanges sera un facteur clé de la modernisation et de la flexibilisation des systèmes éducatifs. Mais, pour cela, les professeurs doivent s'initier à la pédagogie des échanges.

Références Bibliographiques

Parlett, M. et Hamilton, D. (1983) : *La evaluacion como illuminacion* dans Gimeno, J. et Perez Gomez, A., *La ensenanza: su teoria y su practica*, Akal, Madridd, pp. 450-466.

Patton, M. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*, Sage Publications, Beverly Hills, Londres.

DEUXIEME PARTIE

FORMATION EN PRESENCE ET A DISTANCE : REFLEXIONS ET EXPERIENCES

Chapitre 3.

De la formation à distance à la distance en formation

Michel BERNARD

Chapitre 4.

Education en présence et à distance : points de convergence

Albert SANGRA

Chapitre 5.

La "communication- action" dans la formation on line

Stefania BOCCONI,
Francesca POZZI

Chapitre 3

De la formation à distance à la distance en formation

Michel BERNARD

Professeur des Universités,
Université Paris II, France

De la formation à distance à la distance en formation il y a un long chemin à parcourir. Et cela exige un changement de perspective.
Dans le cas de la F.A.D, la distance posée avant tout comme obstacle géographique serait résolue grâce aux apports de la technique. Il résulte seulement un nouveau mode de formation. Dans la perspective de la distance en formation, Il y a une double obligation :
Apprendre en considération la distance et sa complexité ;
Repenser et refonder la formation en tenant compte, mais pas seulement, des possibilités de la technique et de la pluralité des fonctions qu'elle permet de traiter.

Cet article propose une contribution au débat en cinq étapes :
Discerner pour débattre.
Il y a 25 ans la F.A.D.
Complexité de la distance.
Distance, technique et formation.
Orientations et recommandations.

Discerner pour débattre

Les recommandations de Socrate à Phèdre restent toujours d'actualité. "En toutes choses…il n'y a qu'une manière de commencer quand on veut discuter convenablement dit Socrate à Phèdre : il faut bien comprendre l'objet de la discussion". Parmi les confusions à traiter, deux, en particulier, sont. à retenir : celle qui concerne l'enseignement et la formation et aussi celle qui relève de l'information, du savoir et de la connaissance.

L'enseignement n'est pas la formation ; il y a entre les deux de fortes spécificités même si l'évolution en cours rend de plus en plus difficile un enseignement séparé de la formation. Si l'enseignement est l'action, l'art et la science de transmettre certains savoirs à des personnes dites élèves ou étudiants, si alors la perspective d'instruire est primordiale, la formation, elle, est centrée sur la connaissance, l'agir et le devenir. La formation tient compte et prépare à l'action. Dans l'un et l'autre cas : enseignement et formation, il y a donc des spécificités et l'E.A.D ne peut être confondue avec la F.A.D.

Par ailleurs les confusions : information, savoir et connaissance sont fréquentes. Parmi les rares auteurs contemporains qui ont mis en valeur l'importance de ne pas confondre information et savoir, il y a en particulier Denis DE ROUGEMONT. Il souligne "que l'information n'est pas du tout synonyme de savoir" et ajoute "que l'information peut même déformer". A propos de l'ordinateur il précise : « il sait beaucoup de choses, il peut même tout savoir mais il "n'est" pas. Il est incapable de former les esprits n'ayant pas de finalité à leur proposer". Reprenant Denis DE ROUGEMONT, Philippe BRETON ajoute : "Les médias, en diffusant des informations, ont finalement, à leur corps défendant, augmenter l'ignorance dans laquelle nous sommes du monde réel car l'ignorance n'a pas de meilleur allié que l'illusion du savoir". Le rapport savoir-connaissance est plus rarement repéré et analysé. 0r,on peut retenir deux types de connaissances. Il y a la connaissance empirique résultant de l'expérience quotidienne, immédiate, non réfléchie ou pratiquée comme habitude. Il y a aussi la connaissance construite. Elle est personnelle, travaillée et puise ses matériaux tant sur le pôle subjectif que sur le pôle objectif. Elle est signifiée et intégrée par la personne. Dans cette perspective, on peut dire que si le savoir relève de l'avoir, la connaissance relève de l'être.

Il y a 25 ans : la F.A.D

En 1985 était publié l'ouvrage "Le savoir à domicile" de France Henri et Anthony KAYE (Presses de l'université du Québec). Le sous-titre était : Pédagogie et problématique de la formation à distance. En fait ce livre comporte plusieurs fois la confusion entre enseignement et formation. Dans cet ouvrage l'article de Henri DIEUZEDE : "Les enjeux politiques", mérite une attention très particulière. Il écrit : "Les dix années qui viennent paraissent décisives pour que la formation à distance passe définitivement du mythe à la réalité. Il constate "que les promoteurs de la formation à distance ont toujours éprouvé une fascination pour les médias. Tout se passe comme si les planificateurs et les décideurs souhaitaient parer les enseignements à distance des vertus miraculeuses prêtées aux médias par la conscience commune : l'ubiquité, l'instantanéité, la modernité". Henri DIEUZEDE poursuit comme un avertissement :" Les décideurs devront exercer toute leur vigilance pour éviter que la formation à distance ne se fige en système de distribution, de matériel inadapté pour des tâches obsolètes". Et il conclut : "Les développements actuels n'indiquent pas encore clairement si la formation à distance peut devenir une nouvelle donnée de l'éducation".
1985-2000 : 15 ans déjà ! La situation reste aussi incertaine. Et cela, non seulement en termes quantitatifs mais aussi et surtout en termes qualitatifs. Car il ne s'agit plus désormais de traiter la distance hors de sa complexité. Il s'agit même désormais, au-delà de la distance, de refonder la formation. Pour cela nous formulons trois propositions de travail :

L'E.A.D n'est pas la F.A.D. L'un et l'autre relèvent de logiques spécifiques. Le développement de la F.A.D est particulièrement difficile et ne peut faire l'économie d'une double alliance : alliance du travail personnel et du travail coopératif ; alliance du travail « à distance et de séminaires en présentiel

Repenser et refonder la formation constitue à la fin de ce siècle une ardente obligation. Pour cela il convient de prendre en considération l'ensemble des travaux et des pratiques, plus précisément depuis 50 ans, ainsi que les apports de la technologie pour mieux assumer un certain nombre de fonctions. En plus, la formation pour les temps présents et à venir devient de plus en plus exigeante pour faire face à la diversité des demandes et plus encore à la demande d'une formation de la personne comme être personnel, social et culturel.

La distance est complexe. Elle relève de l'existence. La prise en considération de cette complexité et de ce rapport basique est indispensable pour fonder désormais la formation comme conception, visée, processus, démarche et méthode.

Complexité de la distance

Il est étrange de constater que la distance en formation est rarement appréhendée dans sa complexité. Tout se passe comme si la transmission de savoirs et un certain traitement à distance étaient suffisants. Mais « Le savoir à domicile » ne peut fonder en soi la formation pour les temps présents et à venir. Il est donc urgent d'appréhender la distance dans sa complexité.
Il s'agit d'un état pluriel caractérisé par des différences, des écarts, des éloignements pouvant signifier des séparations en référence à « se tenir debout ». Les formes de la distance concernent les lieux, les temps, les choses et les êtres : les autres et soi. Il y a les distances imposées à surmonter, il y a aussi les distances à produire pour exister[2]. Dans cette perspective, la distance peut s'exprimer sur deux axes :
un axe horizontal dit axe des situations ;
un axe vertical dit axe des significations.
Ainsi conçue, la distance n'est ni à vaincre, ni à supprimer. Elle est à assumer. C'est pourquoi, par exemple, l'expression "Education sans distance" ne peut avoir de sens.

Ainsi, ou la distance est réifiée et simplifiée et le recours à la technique résoudrait tous les problèmes posés. Ou la distance est reconnue dans sa complexité et les apports inévitablement relatifs de la technique sont reconnus, pris en considération, mais aussi utilisés comme étant certes nécessaires mais insuffisants. C'est dire combien dans le débat actuel la conception prise en considération de la distance est primordiale.

Distance, et formation

La distance est liée à l'existence. Exister, c'est aussi travailler aux distances. C'est, en effet, contourner, affronter, dépasser, résoudre des distances. C'est aussi en assumer et en produire. Chacun, en situation, tout au cours de sa vie, est conduit à chercher les usages pertinents de la distance pour exister.
Dans cette perspective, la techné, en général selon Aristote "ou bien imite la phusis (la nature) ou bien effectue ce que la nature est dans l'impossibilité de faire". Elle est un faire inventé par l'homme pour mieux exister. Mais le sens de ce faire est ouvert et les usages peuvent aussi se pratiquer contre la nature et contre l'homme. Les techniques actuelles et à venir constituent un ensemble de possibles en quête de souhaitable. L'usage est un faire incarné parfois fort éloigné voire opposé à la technique initiale comme faire.
Dans le débat actuel : Distance, technique et formation, il s'agit, avant tout, de repenser la formation en tenant compte en particulier des apports de la technique ainsi que de la complexité de la distance. Ainsi formulé, le débat n'est plus centré sur l'avenir de la formation à distance mais sur la prise en considération de la distance dans l'existence, des contributions diverses de la technique pour refonder la formation. La préoccupation devient celle de la mise à distance.
En ce qui nous concerne, le véritable débat est donc celui d'une nouvelle formation. En référence au nouvel esprit scientifique de Gaston BACHELARD, nous sommes conduits à privilégier « le nouvel esprit formatif » comme base à concevoir et à construire ce qui exige études, recherches, productions et pratiques réfléchies.
Petit fils d'Icare, nous ne pouvons oublier l'incertitude de l'aventure technique. Il n'y a pas seulement la conquête de l'espace, il y a fondamentalement la question du temps comme

[2] [2] Penser la mise à distance en formation. Michel BERNARD. 1999. Editions l'Harmattan.

caractéristique de la condition humaine. 0r, en ce domaine, oublier la relativité de la technique, c'est aussi renoncer au tragique et au créatif de l'existence.

Orientations et recommandations

Dans le monde universitaire francophone, les sciences de l'éducation ont trop souvent négligé la technique. Parfois elle a été localisée à la marge avec un statut mineur. Bien plus, il semble qu'au Québec, le capital acquis en ce domaine avec le temps - Le laboratoire GRAIM de l'université Laval est remarquable - soit minimisé et même quasi rejeté. Alors que les sciences de l'éducation sont plus que jamais confrontées à intégrer les possibilités de la technique en lui conférant signification, à intensifier la prise en considération de l'action et de l'acte tant dans l'existence que dans la formation, va-t-il y avoir retrait, régression sur quelques objets restreints, réifiés au détriment de la complexité plus que jamais nécessaire.
Sciences et techniques de l'éducation et de la formation, les sciences de l'éducation ont un redoutable défi à relever. Mais rien encore ne permet d'assurer qu'il le sera effectivement. Pour relever ce défi, il convient de requestionner : épistémologie, problématique et méthodologie. Il convient avant tout de travailler aux fondements. Dans cette perspective des alliances nouvelles, effectives et fortes entre les instances universitaires concernées sont indispensables. Oser s'allier, c'est s'engager à aller bien plus loin que le travail fait généralement à ce jour à travers des colloques ou des accords inter-universitaires à faible risque.
Au début est le verbe nous dit-on. Paul VALERY ajoute :"l'Homme est action ou il n'est rien" et il précise : « il vaut exactement ce qu'il est capable d'action. L'esprit le plus profond, le sentiment le plus intense n'ont de valeur que dans l'acte ou par l'acte qui leur répond et qui les éprouve. Le savoir n'a de sens que démontré par un pouvoir d'agir, et c'est alors qu'il mérite le nom de science"
Petit-fils d'Icare, nous sommes retombés dans le labyrinthe sans disposer de clefs de compréhension, confrontés au tragique, à l'angoisse du questionnement, aux nécessaires mais insuffisants savoirs. Nous sommes en quête de connaissance, en quête de sens à produire et à construire. Dans un contexte socio-historique bien peu porteur d'espoir, la mise à distance dans le domaine de la formation ouvre de nouveaux horizons. Pour assumer le défi actuel, les sciences de l'éducation sont confrontées à de profonds changements internes. Minimiser la technique apparaît aussi absurde que de la mystifier. Il s'agit toujours dans l'histoire des hommes de progresser dans une société plus humaine et non pas de trouver une consolation très relative dans une société dite de communication.

Chapitre 4

Education en présence et à distance : points de convergence

Albert SANGRA

Directeur académique
Directeur de l''Edu Lab
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Les défis de l'éducation au XXIe siècle : comment la technologie a suscité un changement de paradigme.

Nous savons ce que nous sommes,
mais nous ignorons ce que nous pouvons devenir.
William Shakespeare

L'éducation se trouve constamment devant des dilemmes. D'une part, son principal objectif est (et doit rester) de pénétrer jusque dans les coins les plus isolés de notre planète, afin de faire progresser la connaissance et la vérité chez tous les êtres humains, de les former pour qu'ils acquièrent un esprit critique qui leur permettra de transformer et d'améliorer l'environnement dans lequel ils vivent. D'autre part, les changements que subit la société sur différents plans empêchent fréquemment que cet objectif fondamental soit atteint.
L'explosion technologique qui a lieu depuis quelques années, et qui nous a fait pénétrer dans une nouvelle ère, l'Ere de l'Information (Castells, 1997), nous suggère que l'éducation devrait être capable de transformer cette information en un facteur plus élaboré, plus utile socialement : en une connaissance. Ainsi, à ce défi fondamental (faire bénéficier tout le monde de l'éducation), vient s'ajouter un nouveau défi : ne pas se laisser dépasser, s'adapter à cette Société de l'Information qui devrait un jour devenir une Société de la Connaissance.
Les différents organismes concernés par l'éducation reconnaissent les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication, les TIC. Mais ils souhaitent éviter que les progrès technologiques laissent la majorité de la population en marge de cette révolution historique et que s'ouvre une nouvelle fracture : la « fracture digitale ». Le programme de l'UNESCO « *Education for All*[1] » mentionne explicitement ce que les TIC

peuvent et doivent apporter à l'éducation. De même, l'une des dernières publications de l'OCDE [2] consacre un chapitre entier au rôle des technologies dans l'Ecole du futur. Enfin, la Commission européenne a décidé de lancer un programme *(« eLearning : Designing tomorrow's education » [3])* qui étudiera l'utilisation des TIC, et d'Internet en particulier, afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage des connaissances.

Si l'accès de toutes les couches sociales à l'éducation reste l'un des principaux objectifs à atteindre, il est aussi essentiel que chaque individu puisse accéder au savoir et à la formation dont il aura besoin dans un monde en perpétuelle transformation. Nous assistons au passage d'un apprentissage « valable pour toute une vie » à un « apprentissage tout au long de la vie ». Ce nouveau paradigme implique toute une série de conséquences : lorsque nos connaissances deviendront caduques, nous devrons de plus en plus souvent les actualiser ; la phase de l'« apprentissage » (par opposition à celle de la « vie active ») se réduira à l'acquisition des connaissance scolaires fondamentales ; et, de plus en plus, la société va nous demander de préparer les élèves à leur vie d'adultes.

S'ils ne le font déjà, les établissements d'enseignement vont devoir affronter des changements qui ne seront pas seulement d'ordre conjoncturel. L'utilisation des TIC dans l'éducation va modifier la définition des rôles de l'enseignant et de l'enseigné, ainsi que l'utilisation de nouveaux matériaux didactiques sur différents supports.

Dans ce nouvel environnement, où circule une quantité d'information considérable, l'élève risque d'être « saturé » par l'information (Moles, 1990). Il peut se retrouver désorienté devant une information qui circule sans aucune garantie de qualité ni de sérieux, et être victime de l'«infoxication» (Cornella, 2000). Savoir manipuler et maîtriser un volume d'information aussi important équivaut à tenter de sortir d'un vaste labyrinthe. L'élève peut perdre un temps précieux en recherches inutiles avant d'apprendre à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Il a besoin d'un filtre adéquat. Tel sera désormais l'un des rôles du professeur et du formateur : l'enseignant ne transmettra plus seulement des connaissances, il facilitera l'accès à des processus d'apprentissage et guidera, orientera ses élèves. A partir de points de vue différents, Bates (1995 et 2000), Harasim (1995) et Sangra, Bellot et Hinojosa (2001) ont analysé les rôles et profils nécessaires de ces enseignants.

L'étudiant sera également affecté par ces changements. Il devra adopter une attitude active ; il deviendra vraiment le protagoniste de son processus d'apprentissage et prendra les décisions essentielles. Les étudiants de l'avenir — un avenir déjà très proche — auront accès à l'information formelle et informelle à tout moment, où qu'ils se trouvent. Ce seront des participants très actifs. Cette situation réduira notablement les frontières entre le professeur et l'élève (Landow, 1997).

Dans le processus éducatif, l'élément clef du changement est le contenu de ce qui est enseigné — et la façon dont il est transmis. Dans ce nouveau paradigme, fondé sur l'utilisation des TIC, les contenus — et les relations de communication — se trouvent insérés dans un réseau. Dans l'Antiquité, l'enseignement reposait sur le contact direct entre le professeur et l'élève, seule base possible d'une éducation avant tout orale car elle n'utilisait l'écrit que de façon limitée ; l'invention de l'imprimerie a introduit un troisième élément (les livres) et nous assistons maintenant à l'arrivée d'une nouvelle phase où le travail en équipe et une coopération entre de multiples acteurs sont hautement appréciés. Cette situation reflète les changements de la société ainsi que l'existence d'une nouvelle force de travail (Harasim et al., 1995) : l'apprentissage en réseaux.

D'un point de vue purement éducatif, ces réseaux apportent une précieuse contribution, car ils offrent aux étudiants, bien plus qu'au sein d'une classe traditionnelle, la possibilité d'interagir et de participer. Le travail en réseaux leur permet d'obtenir des informations non seulement de leur professeur, mais aussi de leurs camarades de classe, avec lesquels ils peuvent entretenir une relation plus intense. En même temps, elles incitent le corps enseignant à travailler dans une perspective plus interdisciplinaire et intégrée. Au début des années 90, Schrage (1991) affirmait déjà que les environnements informatiques offraient un potentiel précieux, car ils permettaient de développer la coopération, de créer une compréhension partagée et un apprentissage partagé plus important que la somme des apprentissages réalisés par les différents membres d'un groupe.

Il est donc essentiel que se forgent de nouvelles conceptions de l'enseignement, de la formation et de l'éducation en général : à partir d'un point de vue beaucoup plus interdisciplinaire, plus ouvert, modulé et flexible, qui nous permette d'offrir un apprentissage plus constructif et significatif. Si le professeur ou le formateur parvient à assumer son nouveau rôle, son action pédagogique en bénéficiera dans la majorité des cas.
Nous ne pensons pas ici seulement à l'enseignement en salle de cours. L'enseignement à distance évolue de telle sorte que l'intégration des technologies offre un éventail de possibilités.
« Online learning is accessible, you don't have to leave your own home or your regular work setting in order to take advantage of the educational opportunity. Online environments make it easy for us to use multiple media in our teaching materials more readily than we have in the past, linked in hypermedia, so the people can move through their materials in flexible ways. The network technology of the web supports learning from peers, learning from your fellow learners as well as from teachers. The interactive qualities of online learning make it possible for learners to pursue their interests in a more filling way. And the fact that it is easy to revise the materials that we have on line, makes it easier both for us as instructors to respond to learners and for them to post work that they can then revise and get feedback on. So, to my mind, the web creates a really fantastic new setting for teaching adults. »

Stone Wiske (2001) [4]

A notre avis, l'avenir de l'enseignement ne réside ni dans sa forme traditionnelle, ni dans sa forme virtuelle, mais plutôt dans la convergence des deux, et la possibilité de les combiner habilement. Tel est le premier point que je voulais développer dans cet article. Dans la perspective d'un projet éducatif faisant appel aux nouvelles technologies, les possibilités de renforcer les actions d'apprentissage de l'élève et d'utiliser de nouvelles stratégies d'enseignement vont se développer considérablement, à condition, bien sûr, que ces actions correspondent toujours à un objectif pédagogique clair.
Je voudrais aborder maintenant le problème de la mondialisation. Ce concept attaqué de toutes parts mérite, à mon avis, des lectures plus positives. Une fois correctement défini, il peut nous apporter, à travers l'interdisciplinarité et le dialogue entre les cultures, des éléments indispensables pour améliorer la tolérance et de la compréhension. Certains auteurs ont mis en évidence la précieuse contribution que la mondialisation pourrait apporter aux objectifs de l'éducation (Mason, 1998). Pour aimer quelqu'un, il faut le connaître : les technologies de l'information et de la communication peuvent permettre à l'éducation d'approfondir davantage notre connaissance de l'Autre. Nous avons la possibilité extraordinaire de créer un espace riche, varié et empreint de tolérance, qui nous exempte du risque de l'uniformisation et de la perte d'identité qui lui est liée.

La convergence entre éducation en présence et éducation virtuelle

Seul est utile le savoir qui nous rend meilleurs.
Socrate

L'apparition des TIC dans les salles de classe a été provoquée par l'Internet. Certes, l'Ecole s'est toujours intéressée au profit qu'elle pouvait tirer des différentes technologies (radio, télévision, vidéo, etc.). Cependant, la véritable révolution, en raison de l'impact qu'elle a suscité et suscite encore, a été déclenchée par les ordinateurs personnels et la possibilité d'accéder, à travers eux, à une information dont l'Ecole ne dispose pas.
A juste titre, certains auteurs (Gros, 1999) considèrent que, pour s'intégrer complètement au paysage scolaire, ces technologies doivent cesser de prétendre tout savoir et tout résoudre, ce qui ne peut que créer des malentendus. Elles doivent devenir «invisibles », sans pour autant cesser de contribuer à améliorer la qualité du système éducatif. En effet, l'objectif est,

sur le plan pédagogique, de tirer parti au maximum des instruments que les TIC peuvent nous offrir.
Nous ne pourrons évidemment pas travailler de la même façon avec et sans ces outils. Nous savons que certains chefs d'établissement, bien que l'Administration leur ait accordé la dotation correspondante, n'utilisent pas les TIC et gardent les ordinateurs sous clé. Ce genre d'attitude n'est guère à l'honneur de l'Ecole, d'autant plus que, pour justifier leur comportement, ces responsables n'invoquent même pas le manque de formation en informatique de leurs enseignants ou la surcharge des horaires.
De même que la technologie change, et qu'elle répond chaque fois davantage aux nécessités sociales, de même, dans le cadre éducatif, l'activité dans les classes doit évoluer en profitant, au maximum, de la multiplicité de ressources auxquelles nous avons accès.
Actuellement, les utilisations les plus courantes de l'Internet en salle de cours appartiennent à trois grandes catégories : les activités et les exercices de formation qui complètent ceux développés en classe ; les activités suscitées par les interactions personnelles entre les différents acteurs pédagogiques de l'Ecole, et les activités qui permettent d'accéder à d'autres formes de ressources et d'information (Sangra, 2001).
Nous observons déjà une tendance à la convergence entre les pratiques d'enseignement en salle de classe et les activités qui, avec l'aide des TIC, peuvent se réaliser dans d'autres lieux, de façon complémentaire ou indépendante de l'espace physique où elles se déroulent.
Plus les élèves avancent en âge, plus l'utilisation de pratiques que nous pourrions appeler « virtuelles »[5] offre des bénéfices évidents. Des obstacles tels que les problèmes de déplacement ou le manque de temps pour assister aux cours disparaissent. Les deux systèmes sont donc condamnés à s'entendre : l'éducation en présence ne va pas disparaître mais elle devra se transformer.
Il nous faut cependant approfondir ce que peut signifier le concept de « virtualité » dans le champ éducatif.

L'enseignement virtuel

L'éducation virtuelle, réalisée à partir de la non-présence et dans un contexte virtuel d'apprentissage, ne se réclame pas nécessairement d'une orientation pédagogique déterminée. Dans l'enseignement en présence, des orientations et des didactiques variées arrivent à coexister, à condition qu'elles soient cohérentes avec les finalités pédagogiques et les objectifs de l'éducation. Il en va de même pour la virtualité. Dans des environnements virtuels, l'apprentissage est le résultat d'un processus. Nous l'évaluerons exactement de la même façon que nous nous évaluons, à partir de la perspective humaniste, un processus dans lequel l'élève construit son apprentissage. Cela peut prendre diverses formes : un produit réalisé à partir de la pratique, un travail à partir de simulateurs ou une action résultant d'une analyse critique. Par conséquent, si l'enseignement en présence autorise différentes perspectives d'analyse ou d'évaluation de l'éducation, celles-ci sont également possibles dans la virtualité.
La différence la plus importante entre l'éducation en présence et l'éducation virtuelle réside dans le *changement d'espace* et dans le potentiel éducatif qui découle de l'optimisation de l'usage de chaque espace. Nous ne pouvons pas travailler de la même manière dans des espaces différents, même si nos finalités éducatives et, donc, les résultats que nous poursuivons, sont les mêmes. Mais nous devons savoir, dès le départ, que le chemin à parcourir sera différent. De la reconnaissance de cette différence entre les espaces de communication découlera le succès ou l'échec de l'activité éducative.
Les modèles d'éducation virtuelle échoueront s'ils tentent de reproduire les modèles d'enseignement en présence. Le cours magistral est une classe en présence. Si l'on admet qu'il s'agit d'un bon outil d'apprentissage,ce qui est parfois le cas, on ne peut le « copier » dans un autre espace. Une adaptation sera nécessaire qui tirera le meilleur de ce qu'offre cet espace et ainsi elle atteindra les mêmes objectifs de formation que se fixerait une action en présence.

L'enseignement classique et l'enseignement virtuel se complètent dans la mesure où le premier peut jouir des possibilités créatrices du second pour améliorer ou diversifier ses processus et actions orientés vers l'enseignement et l'apprentissage. De son côté, le virtuel, comme système, profite de la méthodologie du travail éducatif et de communication, nécessaire lorsque la recherche de la relation dans le réseau prend le pas sur la recherche d'information.
A cette étape, il me semble important de souligner les quatre avantages principaux de cette convergence :
La flexibilité, la capacité d'adaptation aux besoins variés d'étudiants différents : de personnes qui ont besoin d'un système capable de s'adapter à leur réalité personnelle, professionnelle et familiale ; ou d'un système qui s'adapte à ce qui motive l'enfant ou l'adolescent, à son rythme et à ses attentes. L'enseignement peut enfin être repensé pour satisfaire les étudiants qui ont besoin d'un système correspondant à leurs nécessités et non l'inverse.
La coopération, car les étudiants ne sont pas seuls dans leur processus d'apprentissage. Ils peuvent coopérer avec les autres élèves en réalisant des travaux en équipe, ou bien avec les professeurs, ou enfin avec divers membres de la communauté éducative, en créant des groupes d'intérêt.
La personnalisation facilite le traitement individuel des besoins de formation de chaque étudiant. Elle permet de définir des itinéraires en tenant compte des connaissances antérieurement acquises par chacun, des moyens d'accès à l'information que chacun utilise en fonction de ses préférences et modes d'apprentissage.
L'interactivité de l'environnement virtuel de l'apprentissage sous-tend, totalement ou partiellement, les relations de formation, en fonction du modèle qui se développe. L'interaction est multiple, dans la mesure où elle n'englobe pas seulement l'action d'enseigner mais où elle se déploie entre les étudiants, entre les élèves et les matériels, et avec l'institution éducative elle-même.

….et un changement culturel

Enfin, même si nous ne prétendons poser aucune limite aux changements qui seront sans doute nécessaires, il nous semble important de souligner le problème du changement culturel. Pour les institutions qui offrent une formation complètement virtuelle, il est relativement plus simple que professeurs et étudiants assument ces nouveaux rôles et qu'ils créent une nouvelle culture de travail en réseaux et à l'intérieur du réseau lui-même ; mais cela peut devenir un point faible dans les établissements d'éducation en présence où les pratiques virtuelles ne sont que partielles ou complémentaires[6].
Un tel changement culturel ne peut advenir que si professeurs et élèves sont convaincus que les pratiques offertes par les systèmes virtuels peuvent aboutir aux mêmes résultats que l'enseignement en présence, comme l'illustrent quelques études empiriques sur ce sujet, tant celles qui avancent une hypothèse positive (Moore et Thompson, 1990), que les plus critiques (Russell, 1999).

La nécessité de structurer la complémentarité

L'idée qui n'essaie pas de se transformer en mots est mauvaise,
tout comme les mots qui n'essaient pas de se convertir en action. »
Gilbert Keith Chesterton

Curran et Fox (1999) dans leur livre, *Telematics and open and distance learning*, affirment :
« An interesting consequence of the application of new technologies is their potential effect on traditional teaching. The use of media-reach teaching in both on and off-campus

programmes (...) is just one example of the factors tending to induce a convergence of distance and traditional teaching; a trend adverted to by many commentators. »
Cette citation nous confirme qu'effectivement l'utilisation de la technologie peut transformer l'enseignement classique. Après avoir participé à des stages de formation utilisant les TIC, instituteurs et professeurs sont souvent amenés à redéfinir leur action pédagogique dans leur classe.
Pour mener à bien un changement efficace et de qualité, il faut que les institutions éducatives fusionnent trois domaines traditionnellement séparés : la méthodologie, la technologie et l'organisation.
Aujourd'hui, les institutions éducatives qui veulent utiliser les TIC dans leurs méthodes d'enseignement et d'apprentissage obéissent à des motivations diverses. Selon Bates (2000), les plus fréquentes sont les suivantes :

- améliorer la qualité de l'apprentissage,
- fournir aux étudiants les connaissances technologiques dont ils auront besoin dans leur travail et leur vie quotidienne,
- élargir l'accès à l'éducation et à la formation,
- répondre à « l'impératif technologique »[7],
- réduire les coûts de l'éducation,
- améliorer la relation coût-efficacité de l'éducation.

Selon la motivation de chaque institution, le modèle élaboré sera différent et centré davantage sur l'étudiant, le corps enseignant ou la technologie (Sangra et Duart, 2000).
L'utilisation de la technologie permet aux professeurs d'innover dans leurs stratégies, leur méthodologie, la conception pédagogique des matériels, etc. Mais la clé du succès, pour les enseignants, réside dans une bonne formation aux TIC. Même si les professeurs possèdent indubitablement une expérience pédagogique dans leur domaine particulier, ils doivent absolument apprendre :
à développer de nouvelles stratégies facilitant le processus d'apprentissage des élèves,
à évaluer comment ce processus met en oeuvre leurs stratégies et à prévoir leurs répercussions personnelles et sociales,
et à apprécier comment tous ces effets peuvent contribuer à améliorer les nouveaux énoncés pédagogiques.
Dans certains pays européens, les ministères de l'Education ont décidé d'investir des ressources importantes pour que les professeurs apprennent à se servir des outils informatiques, en particulier du software d'auteur. Certaines études ont montré que le problème réside moins dans l'utilisation technique de ces outils, que dans leurs applications pédagogiques. En effet, celles-ci reposent souvent sur une argumentation insuffisante (Castano, 1998 ; Sangra, Bellot et Hinojosa, 2000).
Les enseignants ne peuvent évidemment se contenter d'introduire de nouvelles stratégies qu'ils utiliseront dans leurs classes : il faut que les objectifs et les contenus mêmes de leurs cours changent. Et pour cela, tout le programme doit être repensé ou redéfini. C'est là que le bât blesse : les enseignants manquent de moyens pour appliquer la nouvelle orientation, ou bien ils ne savent pas comment opérer, ou encore ils ont tendance à transposer dans un système différent ce qu'ils faisaient auparavant avec des méthodes traditionnelles. Il ne s'agit pas d'ajouter quelques stratégies à ce que nous faisons habituellement mais de modifier notre culture pédagogique. En Amérique latine, l'Instituto Tecnologico superior de Monterrey, au Mexique, mène à bien depuis plusieurs années un programme destiné à ses professeurs (le *Processo de rediseno de la practica docente*[8], Programme de redéfinition de la pratique pédagogique) avec un succès notable.
Dans toutes les institutions éducatives, on trouve des professeurs pleins d'initiative et soucieux de développer des activités imaginatives avec les TIC, même s'ils ne disposent pas de ressources parfaitement appropriées. Mais cette multitude d'initiatives, dans la plupart des institutions éducatives européennes, se déploient de façon éparse et ne répondent à aucune stratégie institutionnelle concrète. C'est pourquoi elles n'obtiennent pas les résultats

que permettrait une synergie plus large. Les professeurs qui se trouvent dans cette situation souffrent du syndrome du « Ranger Solitaire »9 (Bates, 2000).
Il existe aussi d'autres obstacles qui entravent considérablement cette synergie :
Les professeurs ne disposent pas du temps nécessaire pour concevoir ces activités complémentaires, ou fondamentales, dans des environnements virtuels. Si la planification est nécessaire dans l'enseignement en présence, elle est indispensable dans l'enseignement à distance.
Les établissements d'enseignement emploient rarement des professionnels maîtrisant les disciplines qui pourraient permettre d'obtenir des résultats significatifs : informaticiens, concepteurs de formations, dessinateurs graphiques et éditeurs brillent par leur absence.
Les ressources économiques et matérielles sont insuffisantes. C'est pourquoi, des projets importants ne peuvent fonctionner que dans le cadre de plans stratégiques institutionnels, soutenus par l'engagement et l'implication des autorités pédagogiques.
Il faut restructurer les espaces, les horaires et les ressources (économiques, matérielles et surtout humaines) pour faciliter réellement le travail de groupes interdisciplinaires, éviter des actions excessivement éparses du type « Ranger Solitaire » et développer des travaux fondés sur des projets, comme le suggère Bates (2000).
De plus, comme je l'ai déjà dit, il faut déployer d'immenses efforts pour que les enseignants maîtrisent les utilisations pédagogiques des TIC. Les responsables des organismes de formation des enseignants devraient réfléchir à la façon de profiter pleinement de ces technologies. Celles-ci ont pour mission d'accompagner efficacement un changement de paradigme par rapport auquel les institutions éducatives se trouvent à la traîne des changements sociaux actuels.
Pour satisfaire un certain nombre de ces besoins, on pourrait créer, dans les établissements d'enseignement, des équipes de soutien à des projets, remplissant des fonctions semblables à celles que proposent Bates (2000) et Sangra (2000). A cette fin, il faut que les administrations se mettent d'accord pour affecter aux établissements le personnel nécessaire et les ressources matérielles spécifiques. Il serait aussi fort utile de développer des outils télématiques, accessibles à partir des établissements eux-mêmes. Loin d'être de simples plate-formes technologiques de transmission de contenus, ces outils devraient être pensés à partir de leur fonction pédagogique et formative.
Enfin, seraient formés des groupements de création et d'actualisation de contenus, ou bien des associations de professeurs adhéreraient à ces groupes, ce qui compléterait l'ensemble des éléments nécessaires pour assurer un fonctionnement efficace. De tels contenus devraient recevoir une accréditation officielle leur garantissant une qualité suffisante pour être utilisés dans tous les établissements d'enseignement.

Accéder à l'éducation souhaitée, à partir du lieu désiré : l'espace éducatif européen

"Le plus important dans ce monde n'est pas de savoir où tu te trouves,
mais quelle direction tu vas prendre."
Johann Wolfgang Goethe

Demain, on redéfinira certainement de nombreux paramètres, parmi lesquels les lieux d'acquisition des connaissances. Une telle hypothèse ne doit pas être comprise comme une menace par les établissements d'enseignement actuels, mais plutôt comme une incitation à la réflexion. Il nous faudra en effet devoir imaginer une nouvelle organisation de l'éducation qui passera, sans aucun doute, par la collaboration et la coopération entre les différents organismes d'enseignement et de formation. La dimension européenne de nos institutions éducatives devrait contribuer de façon décisive au succès de ce processus.

Ouvrir l'institution éducative sur le monde extérieur le plus lointain

Certes, l'Ecole ne disparaîtra pas, mais il est évident qu'elle doit modifier ses modèles d'action. Le mouvement de l'Ecole Active a déjà imposé une idée essentielle : la connaissance ne s'acquiert pas seulement entre quatre murs. L'ouverture de l'Ecole sur le monde extérieur le plus proche, sur la connaissance du milieu environnant et sur l'expérimentation réelle a permis un saut qualitatif de l'éducation.

Il y a quelques années, lorsque l'on voulait établir un contact entre deux écoles, on organisait une brève rencontre entre les élèves des deux institutions. L'échange s'effectuait habituellement avec un établissement situé dans le même pays, pour éviter les problèmes suscités par l'utilisation d'une autre langue. Néanmoins, les professeurs de langues étrangères décidèrent de pousser l'expérience un peu plus loin : ils s'aventurèrent avec leurs élèves dans d'autres pays pour qu'ils connaissent non seulement une langue mais une culture différentes de la leur. Les enseignants, dont les établissements n'avaient pas les moyens d'organiser ce type de contacts, mirent au point d'autres initiatives comme l'échange d'une correspondance régulière avec des élèves vivant en d'autres points de la planète.

Plus les élèves avançaient en âge, plus les échanges étaient faciles à réaliser. Au niveau de l'université, comme le montrent les programmes ERASMUS, on arrivait à une situation idéale puisque l'on pouvait organiser des séjours plus longs dans un pays étranger. Cela permettait, bien sûr, aux étudiants de mieux apprendre et connaître une langue, mais aussi de s'immerger dans une culture différente, et de montrer de la tolérance envers ceux qui ne pensaient pas comme eux-mêmes.

Désormais, le moment est venu de s'ouvrir sur un monde extérieur encore plus lointain. Comme nous l'avons vu, les TIC nous offrent largement cette possibilité. Bien sûr, les stratégies à suivre varieront suivant les établissements et selon l'âge des élèves.

A la lumière de ce que je viens d'exposer, certains se demanderont peut-être à quoi sert d'organiser des échanges virtuels qui ne peuvent atteindre les objectifs fondamentaux d'une rencontre réelle : connaître des gens différents, partager une autre culture, apprendre une nouvelle langue.

Il est erroné de penser que les nouvelles technologies nous offrent seulement la possibilité de réaliser un échange virtuel. Commencer une relation entre deux ou plusieurs personnes dans un environnement virtuel peut améliorer et consolider les résultats que l'on obtient dans un échange réel.

D'un autre côté, il est inexact de prétendre que l'on n'obtient pas des bénéfices éducatifs optimaux à travers un échange virtuel, et ce pour plusieurs raisons :

La participation des élèves à un échange virtuel est parfois plus importante que dans un échange réel, parce que son coût est moins élevé.

L'effort pour comprendre une culture et une langue différentes est le même dans les deux cas.

Lorsque l'on établit une relation avec d'autres personnes, la qualité de cette relation ne dépend pas tant du cadre dans lequel elle se déroule, que de la capacité de chacun à générer une empathie mutuelle. C'est cette empathie qui rend la relation satisfaisante pour les personnes impliquées. Parfois, ces relations peuvent être bien plus intenses, profondes et durables que nous ne pourrions l'imaginer.

N'oublions pas non plus que, parfois, nous aurons un second objectif à atteindre : acquérir de nouvelles connaissances ensemble. C'est ici qu'intervient le paradigme mentionné au début de cet article : le travail de collaboration en réseaux ou *networking*. Et l'utilisation des TIC, en particulier d'Internet, se révèle très utile sur ce plan, car elle contribue clairement au progrès de la recherche dans le champ de l'éducation (Moore, 2000).

Au-delà de ces réflexions fondées sur mon expérience personnelle, et qui ont valeur d'introduction, il me faut mentionner qu'un certain nombre de projets ont déjà été mis en oeuvre, dont l'application avalise et rejoint les opinions déjà exprimées.

Dans le domaine non universitaire, les expériences les plus notables ont été menées par la fondation European SchoolNet[10], qui regroupe des écoles innovatrices, primaires et secondaires, de l'Union Européenne.
Dans une intéressante étude, Bang et Dondi (2000) décrivent certaines expériences menées, quant à elles, dans le champ universitaire. Selon eux, la portée du concept de « mobilité virtuelle » va bien au-delà d'un simple échange réel. Ils citent ainsi l'exemple du projet HUMANITIES[11] qui enrichit le concept de mobilité virtuelle de certains éléments : matériels d'apprentissage transnationaux, inscription d'étudiants de différents pays, intensité des flux de communication, accréditation internationale, multilinguisme ainsi que complémentarité entre mobilité géographique et enseignement en présence.
Il nous semble important de reproduire une partie de leur argumentation pour illustrer le thème qui est au coeur de cet article sur la convergence entre l'éducation en traditionnelle et les pratiques modernes d'enseignement à distance :
"Virtual mobility is a key concept in many ODL integration projects. The idea to offer students, in conventional universities, the opportunity to follow courses at institutions in other countries is the essential of open and distance-learning." Bang et Dondi (2000, p. 398)

C'est dans une perspective similaire que s'est développé, dans les années 1997-1998, le projet SVM[12]. Partiellement financé par la Commission Européenne, il impliquait l'Open University (Royaume Uni), l'université de Vaxjo (Suède) et l'Universitat Oberta de Catalunya (Espagne). Ce projet fut à l'origine d'un cours de marketing dispensé en anglais dans les trois universités simultanément. La collaboration entre enseignants et étudiants des différents établissements a été jugée très satisfaisante par les participants, ainsi que par les observateurs de la Commission Européenne.
Si nous prenons en compte les analyses de Bang et Dondi ainsi que le bilan du projet SVM, nous pouvons dégager quelques conclusions sur ce type d'expériences :

- elles stimulent l'autonomie des étudiants et leur offrent davantage de possibilités de choisir ce qu'ils veulent apprendre, ainsi que la façon et le moment de le faire ;
- elles permettent aux enseignants de capitaliser leur énergie lorsqu'ils élaborent leurs activités, en les transformant en ressources d'apprentissage réutilisables ;
- elles donnent une meilleure visibilité aux connaissances produites dans une institution éducative déterminée ;
- elles soulignent les avantages de l'usage des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage ;
- elles permettent la participation et l'interaction entre des personnes résidant dans différents pays et qui, peut-être, ne disposeraient pas d'autre moyen d'entrer en contact, pour des raisons géographiques, économiques ou organisationnelles ;
- elles renforcent les capacités d'innovation des enseignants, qui sont incités à imaginer des défis stimulants.

Dans une autre perspective, l'UOC (Universitat Oberta de Catalunya) a lancé, il y a deux ans, le projet METACAMPUS, dont l'objectif principal était d'organiser un échange virtuel et bilatéral entre des étudiants appartenant à des institutions universitaires désirant atteindre cet objectif. L'expérience a commencé avec l'UAB, l'Université autonome de Barcelone, pour éviter — au départ — tout problème lié à la question de la langue, pendant que l'on concevait les protocoles pour généraliser l'expérience.
Voici quelques-unes des conclusions de ce projet (Sangra et Cabrera, 1999), qui peuvent s'ajouter aux précédentes :
Le comportement culturel des étudiants est différent selon qu'ils poursuivent leurs études dans une université virtuelle ou dans une université traditionnelle.
La fréquence de connexion, de consultation des courriels, d'interaction avec le professeur et les autres étudiants est bien plus faible lorsque ces derniers sont seulement habitués à l'enseignement en salle de cours.

Les professeurs qui enseignent la même discipline en classe et en ligne commettent des erreurs lorsqu'ils croient avoir établi des conditions déterminées dans leur classe virtuelle et qu'ils ne l'ont fait qu'oralement dans leur salle de cours.
Les étudiants et les professeurs sont très satisfaits de l'expérience et proposent de la renouveler en élargissant l'éventail des possibilités.
Comme on peut le voir, il nous reste encore un long chemin à parcourir, car l'inertie de la culture de l'enseignement en présence est bien supérieure à la force de l'innovation actuelle. Dans la majorité des cas, le retard à combler ne sera pas seulement culturel, mais surtout organisationnel. En effet, seule cette dimension peut nous permettre de comprendre correctement que nous sommes en train de développer de nouveaux modèles pédagogiques qui prétendent tirer le meilleur de chacun des modèles existants.

Vers la création d'un passeport éducatif

Si jusqu'ici nous avons évoqué l'échange entre enseignés — nos remarques s'appliquent évidemment aussi aux échanges entre enseignants et entre chercheurs —, il nous faut avancer encore d'un pas.
La construction de l'Union Européenne doit nous permettre d'arriver à un véritable *espace éducatif européen*. La concurrence entre les établissements d'enseignement, surtout dans le cadre universitaire, devra faire place à la coopération, si nous voulons affronter correctement les défis qui s'annoncent. Toutes les institutions éducatives ne pourront pas atteindre l'excellence dans chaque discipline. La spécialisation dans l'excellence va rendre nécessaire la coopération dans d'autres domaines afin d'offrir aux étudiants un curriculum qui soit suffisamment complet.
Néanmoins, l'idéal serait peut-être que cet espace éducatif européen permette à chaque étudiant de compléter son curriculum personnel en suivant des études partielles dans plusieurs lieux différents et, souvent, sans avoir besoin de sortir de chez lui. Dans ce sens, il serait souhaitable de créer un passeport éducatif dans lequel chacun pourrait faire enregistrer les connaissances qu'il a acquises. Ce document serait accrédité par un organisme européen et valable sur tout le territoire de l'Union.

La réponse européenne au défi de la globalisation

L'Europe va devoir offrir une réponse institutionnelle à ce défi. Et on a l'impression que cela ne saurait tarder lorsque l'on consulte certains des documents les plus récents concernant le rôle des TIC dans l'éducation européenne du XXI^{e} siècle.
L'un des documents cités au début de cet article, l'initiative *"eLearning"*, envisage déjà, dans son Plan d'Action, une action prioritaire concernant une meilleure définition de la citoyenneté européenne. La réalisation complexe de la construction européenne exige que tous les efforts effectués pour renforcer l'identité européenne des citoyens soient sous-tendus par des actions éducatives qui auront également l'aval de l'Administration.
Il semble que l'avenir des établissements d'enseignement et de formation se joue à l'échelle mondiale. Les nouvelles technologies offrent la possibilité de partager, dans un même cadre, les idées et les méthodologies de la formation. Une vision du futur adéquate doit se déployer sur deux axes : la garantie maximale d'accès à la formation pour tous et la création de modèles de formation adaptés à cette nouvelle façon d'apprendre.
Selon Ferraté (1998) :
"Les méthodologies fondées sur les concepts de la virtualité vont s'étendre et se généraliser à cause de leurs immenses possibilités pédagogiques et sociales. Nous devons être conscients que les méthodologies associées à la notion de virtualité peuvent nous aider à briser non seulement les barrières du temps et de l'espace, mais également les barrières sensorielles." (Ferraté, 1998, p. 187)

Il est évident que la sensorialité entre en jeu dans la virtualité. Et comme nous l'avons vu, les capacités de nos sens interviennent également dans notre façon d'enseigner.
Le nouveau paradigme éducatif qu'implique la virtualité n'est pas sorti du néant. Sa valeur réside dans la possibilité qu'il nous offre de réinterpréter, de repenser l'éducation et ses mécanismes. Les théories de l'apprentissage, les méthodologies, la didactique, la communication, etc., doivent prendre en compte un nouvel espace, celui de la virtualité, ouvert à toutes les possibilités de création. Nous avons devant nous un chemin inédit à explorer si nous voulons affronter les défis de l'enseignement et de la formation durant ce nouveau millénaire. Et surtout, un paradigme qui enrichit et complète le travail en classe, car ils ne sont nullement incompatibles.
La constitution de ce nouveau paradigme repose sur deux piliers : le modèle pédagogique et le modèle organisationnel. Etroitement liés, tous deux se conditionnent mutuellement. Le modèle éducatif doit toujours tenir compte des besoins de l'enseigné, ce qui semble assez évident. Mais le changement organisationnel qu'il faudra opérer est, lui, bien plus difficile, surtout dans l'enseignement supérieur.
Comme nous l'avons indiqué dans un travail antérieur (Sangra et Duart, 2000), la stratégie de construction d'un tel espace doit s'organiser autour des axes suivants :
L'accessibilité. Il faut garantir l'accès à la formation pour tous ceux qui désirent se former et se servir du plus grand nombre de moyens possibles. Cela suppose de suivre attentivement l'évolution de la technologie et de la mettre au service des enseignés.
Le modèle d'apprentissage. Il faut chercher à améliorer les modèles pédagogiques centrés sur la façon d'apprendre. Les stratégies d'apprentissage dans un cadre de formation virtuel et mondial ne sont pas les mêmes que celles utilisées par les étudiants des universités actuelles.
Les modèles d'enseignement. Le profil des enseignants doit se transformer : ceux-ci doivent devenir davantage des facilitateurs d'accès que des instructeurs. Ce changement devra être intégré dans le modèle de l'apprentissage partagé qu'implique le modèle éducatif fondé sur les nouvelles technologies.
Les particularités organisationnelles et culturelles. L'un des grands défis posés par la mondialisation est celui de parvenir à conserver l'identité — liée non seulement à la culture, mais aussi à la tradition et à l'histoire — des organisations éducatives qui jusqu'à maintenant ont bien fonctionné et acquis du prestige. Un cadre dans lequel il n'existe pas un style d'action pédagogique propre est un espace morne et peu attirant. Il nous faudra tout mettre en oeuvre pour intégrer le style de nos organisations éducatives actuelles dans le Réseau.
Le dialogue entre les cultures. La mise en relation des cultures sur le Réseau fonctionne déjà. Le seul problème est d'ordre linguistique. Non pour les langues principales, mais pour les langues minoritaires. Les dispositifs de traduction simultanée faciliteront certainement la compréhension des messages mais ils ne pourront pas aller au-delà de la compréhension culturelle de celui qui les émet ou qui les reçoit. Nous croyons qu'il s'agit là d'un des grands défis de la mondialisation en marche.
Diverses structures existent déjà dans le champ universitaire. Il s'agit de faciliter au maximum, sur le web, la réalisation de cours virtuels portant sur certaines matières[14], en créant soit des extensions virtuelles à l'intérieur de l'institution[15] elle-même, soit de véritables universités virtuelles associées à l'université traditionnelle[16]. Il faudra fréquemment que plusieurs institutions se regroupent pour situer les cours virtuels dans un espace commun[17] ou conclure des accords avec plusieurs universités du même pays ou du même continent[18]. L'organisation de l'université virtuelle est simple puisque, dans le premier cas, elle se réduit à la configuration minimale d'une structure virtuelle qui permet la diffusion de plusieurs cours donnés dans différentes universités[19] et, dans le second cas, à des accords politiques et des protocoles informatiques entre différentes institutions de formation[20].
En réalité, le monde de la formation progresse avec une rapidité vertigineuse. La création d'un espace éducatif européen partagé doit se concrétiser rapidement. En tant qu'individus possédant nos valeurs propres et travaillant dans des institutions ayant des valeurs et styles

spécifiques, nous avons aussi la mission de garantir que cet espace atteigne l'objectif pour lequel il a été créé : l'éducation et la formation des individus. Et ce partage de connaissances et d'idées repose sur un esprit de tolérance, mais sur la reconnaissance et le respect de la diversité humaine.
Il nous incombe à nous, éducateurs, de nous souvenir de la maxime de Montaigne : « *Lorsque quelque chose nous paraît étrange, ou que nous ne le comprenons pas, nous le condamnons.* » A ce danger il n'existe qu'une parade : faire en sorte que, chaque jour davantage, le savoir parvienne aux quatre coins de la planète.

A ce propos, consulter

1. http:/www.unesco.org/education/efa/index.shtml.

2. OCDE (2001), *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, Editions de l'OCDE.

3.: http://www.europa.eu.int/comm/elearning.

4. Martha Stone Wiske est codirectrice de l'Educational Technology Center de la Graduate School of Education de l'université Harvard. Elle mène une recherche sur l'utilisation des TIC en salle de classe, afin d'approfondir le paradigme du *Teaching for Understanding*, défini par l'équipe du professeur Howard Gardner. On peut trouver le texte de sa récente conférence à Barcelone sur le site http://www.uoc.es/web/eng/art/uoc/0107031/stone.html#1.

5. Duart et Sangra (2000) considèrent la notion de « virtualité » comme essentielle. Elle va de pair, d'un point de vue philosophique, avec le concept de « cyberespace » de Pierre Lévy (1997) et sa définition du « virtuel » comme un élément « réel » qui se déroule dans ce cyberespace, conçu comme un lieu d'interaction (Lévy, 1998).

6.Voir, dans ce même article, au paragraphe 5.1. la mention de Sangra y Cabrera, 1999.

7. Bates fait allusion à certaines institutions qui prennent en marche le train de la modernité, mais uniquement pour ne pas être montrées du doigt, selon le principe : « Si le troupeau avance, alors suivons-le. »

8. Voir http://www.ruv.itesm.mx.

9. *Lone Ranger*, dans l'original.

10. www.eun.org

11. HUMANITIES (Historic Universities MultimediA Network for InnovaTion In Education Systems): www.dipoli.hut.fi./org/humanities/

12. SVM (Student Virtual Mobility): htttp://www.uoc.es/in3/eng/projects /re_30.html

13. Pour découvrir l'une des conceptions possibles de l'université virtuelle, consulter Richard Teare, David Davies et Eric Sandelands, *The Virtual University*, Londres, Cassell, 1998.

14. La majeure partie des universités européennes le font en ce moment.

15. Cf. l'université de Californie à Berkeley (UC Berkeley Extension) ou celle de Los Angeles (UCLA Online).

16. L'Universidad Virtual del Instituto Tecnologico Superior de Monterrey (Mexique) a été l'une des premières à développer ce modèle organisationnel (http://www.ruv.itesm.mx).

17. Tel est le modèle de la Western Governor's University (http://www.wgu.edu) qui a récemment créé le Governor's University System.

18. Les projets SVM et Metacampus, cités antérieurement, en offrent un bon exemple.

19. Cf. les URL de la California Virtual University (http://www.california.edu).

20. En décembre 1998, à Barcelone, l'International Council for Open and Distance Education a organisé un stage de réflexion sur le thème : "Towards the Global Virtual University Alliance".

Chapitre 5

La "communication- action" dans la formation on line

L'expérience de l'école on line Mede@: une analyse des résultats et un modèle de communication pour le formateur

Stefania BOCCONI,
Francesca POZZI,

Institut des Technologies Didactiques- CNR, Gênes

Introduction

Depuis 1995 l'Istituto Tecnologie Didattiche du CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche) offre un cours online pour la formation en service des enseignants et opérateurs dans le secteur de l'éducation à l'environnement, intitulé MEDEA (Appendice 1). Ce cours est aujourd'hui une véritable *école de formation online* (MEDE@), ayant les dimensions nécessaires pour qu'on puissse le considérer un échantillon significatif du point de vue de l'analyse et de l'évaluation des résultats [Midoro, 1999].
L'hypothèse sur laquelle repose l'article définit le rôle du formateur et son style comme des éléments fondamentaux pour le succès d'un cours online.
Dans la première partie de l'article, sont présentés les résultats obtenus de l'étude des 5 cours ayant formé l'édition MEDEA 2000; en partant des différents choix faits par les formateurs, on s'interroge, en se basant sur les données disponibles, sur la validité des différents chemins entrepris. Dans la seconde partie, on définit, en se basant sur l'expérience des cours MEDE@, un modèle de communication pour le formateur online.

La formation online: éléments clés

La formation online repose sur l'échange asynchrone de messages par l'ordinateur; elle ne prévoit donc pas la présence physique, au même endroit et en même temps, des sujets ; en outre elle se base sur une communication principalement écrite. Un autre aspect qui distingue la formation online de du modèle traditionnel – qui prévoit des cours de type magistral, dispensés par l'enseignant - est l'interaction entre les étudiants, du type plusieurs-à-plusieurs. La construction d'une nouvelle conscience s'établit grâce à la confrontation et au partage entre étudiants rendant ainsi fondamental le travail de collaboration. Il en dérive que les paradigmes de l'apprentissage changent, à savoir que les éléments en jeu sont différents

et que les acteurs jouent de nouveaux rôles. En particulier les éléments caractérisant la formation online sont: la communauté d'apprentissage, les outils, l'ICT (*Information Communication Technology*) [Midoro, 1998].
L'expression *communauté d'apprentissage* indique l'ensemble de la population d'un cours online, formé d'étudiants, formateurs, experts, membres de l'équipe technique et, quelquefois, d'observateurs. La comprésence d'experts et de formateurs à l'intérieur de la communauté suggère déjà l'idée que le formateur, dans les cours online, ne doit pas être nécessairement celui qui intervient sur les contenus spécifiques du cours, mais plus exactement, celui qui facilite le parcours didactique et qui en prépare les éléments, organise et "orchestre" les différentes "parties" composant le contexte de l'apprentissage, en essayant de les réunir en vue des objectifs visés par le cours. Une étroite collaboration entre tous les membres de la communauté est l'élément clé pour atteindre les objectifs de formation et la bonne réussite d'un cours online.

"Ce qui reste" d'un cours online: L'expérience De Medea 2000

L'objet de MEDEA est une méthodologie qui se base sur la conviction que les interventions d'éducation à l'environnement se réalisent dans l'école grâce à des projets de nature interdisciplinaire qui sont centrés sur le thème de l'environnement[3]. Les participants, organisés par groupes locaux, apprennent à coopérer et à connaître les techniques de base communes à tout projet de n'importe quel système de formation. Ce cours de formation prévoit une forte interaction entre les groupes, possible grâce à la télématique qui accroît ces possibilités de communication en supprimant les limites de temps et d'espace.
L'édition MEDEA2000, formée de 5 cours online, parallèles mais indépendants l'un de l'autre, a impliqué 345 participants (divisés en 78 groupes) et 7 formateurs.
Le cours a duré 17 semaines; pendant le cours, les modules didactiques (identiques pour les 5 éditions) progressaient en parallèle.

Instruments pour l'analyse

Afin de réfléchir sur l'édition de Medea2000 et sur les articulations possibles entre le projet, la gestion et les résultats d'un cours online, ont été utilisés plusieurs instruments d'analyse quantitative et qualitative – décrits ci-dessous – utilisés en partie pendant le déroulement du cours et en partie après sa conclusion.

Monitorage

In itinere, on a réalisé une action systématique de monitorage des cours afin d'observer le degré de participation dans les modules et le pourcentage de réponse aux activités proposées; il s'est produit en effet une action de *meta-tutorat* de la part des auteurs du projet de l'ITD (Istituto Tecnologie Didattiche du CNR) ayant principalement le but de fournir un support conscient et adéquat aux formateurs.

Méthodologie d'évaluation de la qualité

A la fin des activités, le cours a été analysé par deux observateurs sur la base d'une méthodologie d'évaluation élaborée par l'ITD. L'idée clé de la méthodologie repose sur la définition de la qualité d'un cours online en termes de *qualité de l'interaction* entre les participants, *qualité des contenus* de la discussion et *qualité de l'apprentissage*. La qualité de l'interaction et la qualité des contenus sont le résultat d'une analyse de la qualité des chaînes de messages (*thread*) qui se créent à l'intérieur de chaque module; la qualité de l'apprentissage peut être déduite, par contre, de l'analyse des élaborations produites par les participants pendant le cours[4].

[3] La méthodologie est décrite dans le volume Briano R., Midoro V. (1999), *L'educazione ambientale a scuola*, Edition Menabò, Ortona.
[4] Pour une description approfondie de la méthodologie d'évaluation, voir [Bocconi et al., 1999]

Rapport des formateurs

Des instruments ultérieurs de réflexion ont été les rapports progressifs fournis périodiquement par les formateurs durant les cours. A la fin de chaque module didactique, les formateurs ont décrit de façon détaillée, dans un « journal de bord », les modalités suivant lesquelles les modules ont été mis en application, la réponse des participants aux activités proposées, les modalités de discussion, et les difficultés rencontrées. Ces rapports ont offert des données intéressantes concernant des aspects sur lesquels il est difficile d'établir une analyse quantitative, car ils concernent les dynamiques qui s'installent à l'intérieur de la communauté d'apprentissage, et en particulier entre le formateur et les participants.

Analyse de la structure du cours

Un premier niveau de l'analyse a pris en examen la structure du cours et des modules didactiques qui le composent.

On observe, à partir de l'observation du degré de participation, une diminution assez significative du flux des messages pendant les phases finales du cours (Figure1).

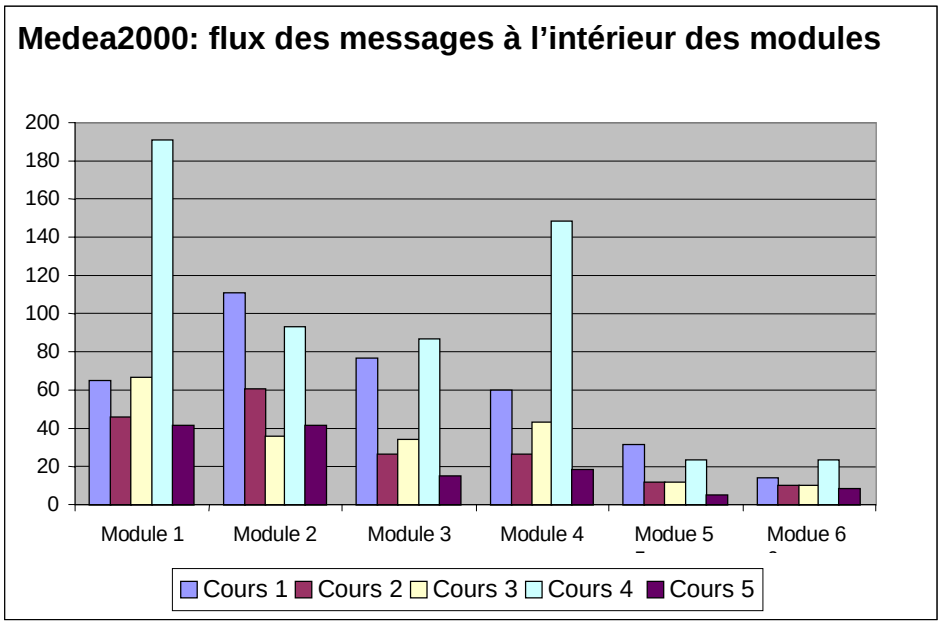


Figure 1: flux des messages dans les modules didactiques

En se basant sur l'expérience acquise pendant les éditions précédentes, durant la phase d'élaboration du projet, la durée s'est étalée (de 4 à 6 mois) afin de fournir aux participants davantage de temps pour finaliser les activités et développer la discussion. Les données mettent néanmoins en évidence la difficulté à maintenir la participation online active sur un espace temps si important. A l'intérieur des *reports* des modules de conclusion, les formateurs soulignent:

"Tous les participants sont présents et ils lisent les messages, mais il n'y a que 5 groupes téméraires qui arrivent à respecter les temps et à se plonger dans le thème... Les réflexions qui arrivent sont très riches d'idées et nous indiquent clairement que nous pourrions continuer à en parler pendant des mois si nous pouvions"

"Nous ne sommes pas tous arrivés au bout et tous ceux qui y sont arrivés, n' y sont pas arrivés dans les mêmes conditions : à partir des 'history' des messages il apparaît évident que beaucoup lisent, enregistrent les fichiers spécifiques, mais ensuite n'arrivent évidemment pas à élaborer des réponses complètes ".

L'analyse des valeurs de qualité de l'interaction dans les différents modules didactiques d'un des 5 cours pris comme exemple, confirme une réduction progressive de la communication (Figure 2).

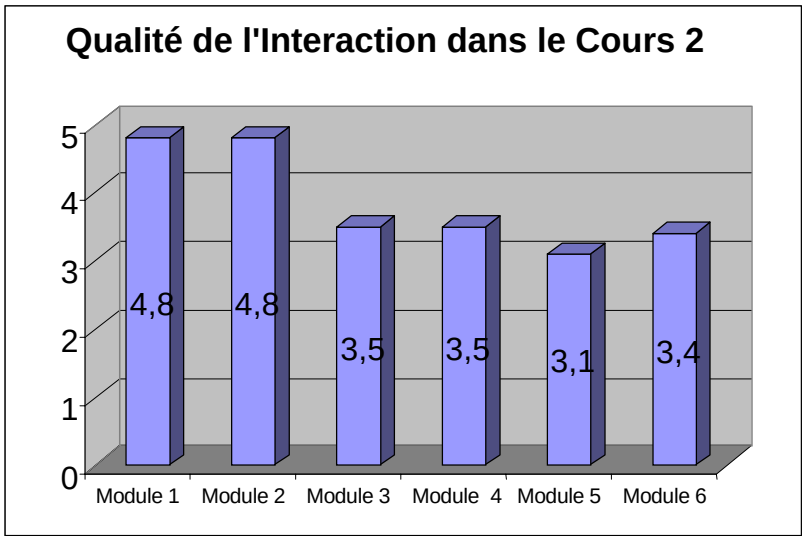


Figure 2: variation de la qualité de l'interaction

Dans l'avenir il faudra restructurer l'organisation temporelle du cours en abrégeant le parcours de formation.
Un autre aspect ressortant de l'analyse de Medea 2000, concerne l'organisation des modules didactiques et leur fonctionnalité. Pendant la phase de réalisation du projet, une attention particulière a été accordée à la division et à l'organisation des « espaces virtuels » du cours.
En exploitant les possibilités offertes par le système des ordinateurs conférence, afin de créer un milieu de formation accueillant, pour chaque module didactique, a été créée une salle virtuelle *ad hoc*, ayant des objectifs spécifiques et offrant des arguments de réflexion à travers lesquels le formateur assure sa présence constante et coordonne les activités. Pour confirmer l'hypothèse que les espaces virtuels « règlent » l'échange communicatif, sur un total d'environ 1400 messages, 85% ont été envoyés dans la salle adéquate.
Pour causer de façon informelle, ou pour demander un support technique, ou bien aussi pour accéder à du matériel d'approfondissement, les participants avaient par contre à disposition des « salles de service », comme le Café, le Laboratoire et la Bibliothèque.
Dans la plus grande partie des cas, l'interaction à l'intérieur de ces espaces est confiée à l'initiative des participants. Les données montrent néanmoins que, là où le formateur était présent dans les espaces de service, le degré d'utilisation de ces dernières a été amélioré et la qualité de l'interaction en a été plus élevée.[5]

Analyse des activités

Un deuxième niveau d'analyse concerne la structuration et la typologie des activités proposées par des formateurs pendant les différentes phases du cours. Pour faciliter leur tâche, dans MEDEA2000 a été réalisé un « guide pour le formateur », où les réalisateurs du projet indiquent pour chaque module les objectifs spécifiques à atteindre et suggèrent les activités appropriées. Les formateurs ont progressivement personnalisé les activités, en les introduisant dans le contexte de leur cours et en se basant sur la réponse des groupes.

[5] En moyenne, la qualité de l'interaction enregistrée dans les "laboratoires modérés » a atteint une valeur équivalente à 5,7 points, par rapport à la valeur de 4,8 des laboratoires non modérés.

Dans MEDEA 2000 chaque module se développe suivant des passages précis: au début le formateur ouvre le module et lance les activités; les participants disposent de peu de temps pour approfondir individuellement le matériel suggéré par le formateur; on travaille ensuite en présence à l'intérieur du groupe local, entre collègues, pour produire de façon collaborative un texte mettant en oeuvre l'activité proposée. Tous les groupes envoient leur texte on line et le formateur fait démarrer la discussion entre les groupes. La phase de confrontation online est fondamentale pour la construction d'une nouvelle connaissance: à travers la discussion avec les autres groupes, en effet, les participants ont la possibilité d'acquérir de nouveaux points de vue, de réfléchir sur leur position et de modifier les productions (Figure 3).

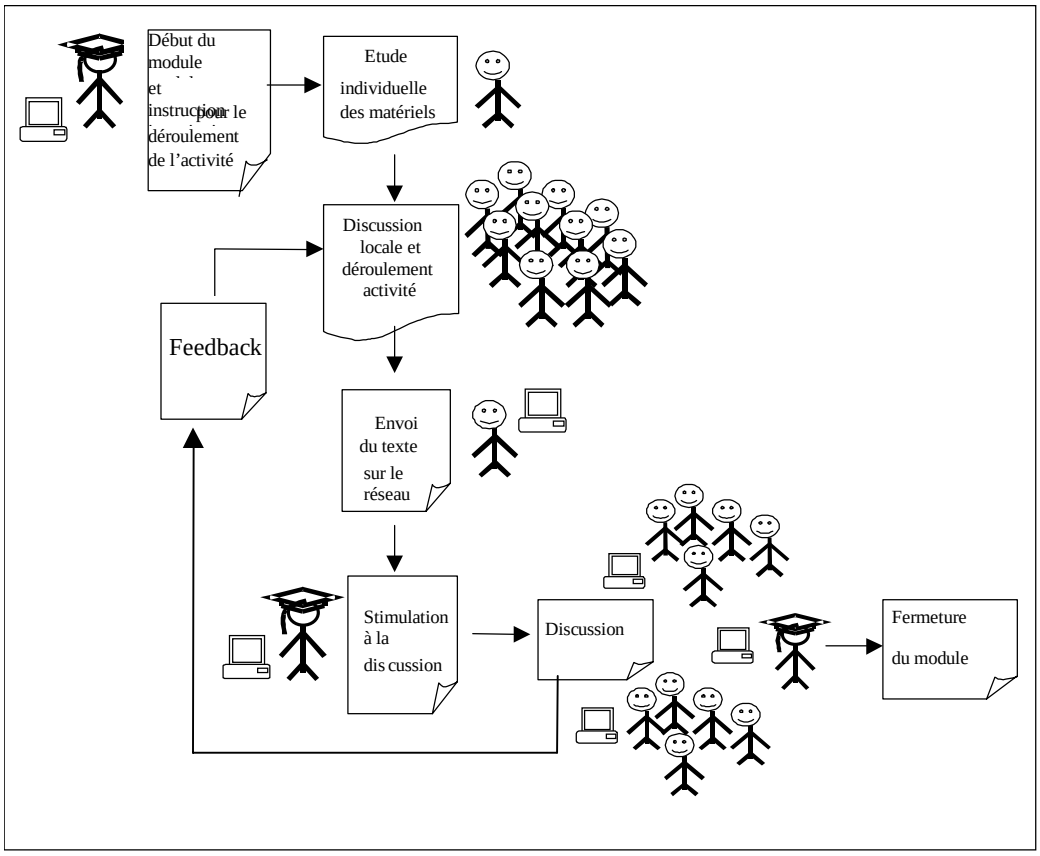

Début du module et instruction pour le déroulement de l'activité
Etude individuelle des matériels
Discussion locale et déroulement activité
Feedback
Envoi du texte sur le réseau
Stimulation à la dis cussion
Discussion
Fermeture du module

Figure 3: le cycle de vie d'un module

Autrement dit, il existe deux moments clés dans chaque module: le moment du *déroulement des activités* et le moment de la *discussion online*. Pendant ces deux phases, le formateur est appelé à faire des choix concernant l'organisation dont peut dépendre la bonne réussite des modules. Nous nous consacrerons plus tard à l'analyse des résultats relatifs à ces deux moments clés.

Un premier choix que les formateurs doivent affronter pour chaque module, est relatif à la structuration des tâches qui peuvent être proposées aux groupes sous forme d'une activité unique ou divisés en activités multiples. Dans le cas de MEDEA 2000 les tâches ont été articulées en deux activités principalement.

Dans le graphique de la Figure 4 nous avons choisi un module comme exemple et nous avons comparé les pourcentage des groupes qui, pendant les 5 cours, ont participé aux activités. Les données semblent suggérer que la fragmentation des activités porte à une baisse de l'attention (Cours 2 et Cours 4).

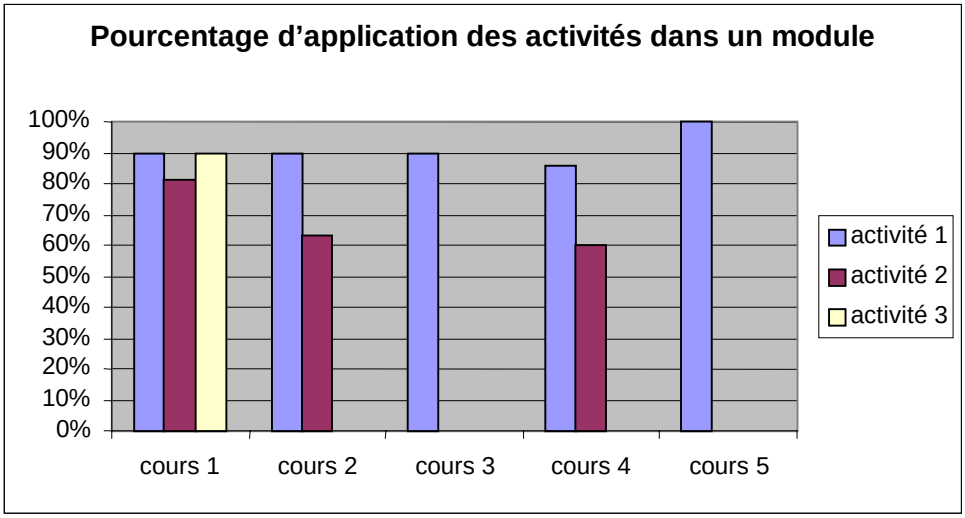


Figure 4: le déroulement des activités dans un module

A côté de la "structuration" des activités , nous avons aussi pris en examen leur « typologie » afin d'identifier les plus stimulantes pour la participation et la confrontation, et celles qui sont les plus nuisibles à la communication .
Au début du cours MEDEA 200, une phase de familiarisation où les participants devaient se présenter entre eux et se familiariser avec le système des ordinateurs conférence était prévue.
Dans deux des cas, les formateurs, n'ont pas seulement proposé l'activité de présentation traditionnelle, ils ont également suggéré aux groupes de s'identifier avec un animal (Cours 1) ou un plat typique (Cours 3). Dans ces deux cours, l'activité a été appréciée par les participants[6] Les messages dans les modules successifs n'ont plus été signés avec le nom du groupe d'appartenance, mais avec l'animal ou le plat choisi, créant ainsi une atmosphère informelle et agréable .
La lecture de ces données confirme que pendant la phase de socialisation il est important de proposer des activités « informelles » dans le but de ne pas décourager les participants.
Toujours en observant les données, on remarque l'importance de s'arrêter sur ce que les participants attendent du cours. Dans le Cours 4, le formateur a demandé explicitement d'envoyer, accompagnant sa présentation, quelques réflexions spécifiques sur leurs attentes ; dans ce cas la réponse a été de 88%, un signal qui souligne l'utilité (et la nécessité) d'expliciter dès le début les « règles du jeu », les responsabilités et les rôles de chacun.
Après la première phase de familiarisation, on entre dans le vif du cours et les modules se succèdent, chacun vise une phase de la méthodologie objet du cours, avec des activités spécifiques.
Pour aider les participants dans la production de documents, les formateurs ont proposé dans certains cas une *trace* (c'est à dire quelques idées de réflexion générale sur l'argument), dans d'autres cas une *fiche* (un module prédéfini à remplir).
Dans le cas de la *trace*, les données montrent que le pourcentage des groupes qui ont exercé les activités est de 90%[7]. Le choix d'utiliser la *fiche* a aussi donné des résultats appréciables: les produits réalisés avec cette stratégie sont d'une bonne qualité, ils sont précis et exhaustifs[8].

[6] L'activité citée a été exercée par 78% des groupes dans le Cours 1 et par 69% dans le cours 3.
[7] Dans le Cours 2, en outre, la qualité des produits des modules où le formateur a utilisé cette stratégie, a été en moyenne de 7,4 points.
[8] On remarque en particulier que, dans les modules où les fiches ont été livrées, les activités se sont déroulées avec un pourcentage allant de 86% à 90% et la qualité des produits est supérieure à celles des autres modules (environ 8 points).

A partir du moment où les résultats et les objectifs à atteindre dans le domaine de cette activité spécifique sont plus clairs, on peut donc faire l'hypothèse que la distribution de traces ou de fiches déjà structurées facilite les participants.
Après avoir produit un texte avec les collègues, les participants se confrontent online avec les autres groupes. Dans Medea2000, les formateurs ont utilisé dans les différents modules quatre diverses stratégies pour stimuler la discussion:

- *discussion libre*
- *discussion 'guidée'* (chaque groupe doit poser au moins une question à un autre groupe au choix et répondre aux questions éventuellement reçues)
- *discussion 'guidée ' deux à deux* (la formation des groupes est suggérée par le formateur)
- *discussion privée* (contrairement au cas précédent, les échanges de messages entre couples se font à travers les mail box et ne sont pas accessibles à toute la communauté).

Le choix de la *discussion libre* n'a pas toujours fourni des résultats positifs: dans le Cours 3 il n'y a que 20% des groupes qui sont intervenus dans le débat ; la raison de ce résultat pourrait être dans l'absence d'objectifs explicites dans la discussion et dans la difficulté d'intervenir librement en envoyant des commentaires et réflexions.
Pour ce qui concerne la *discussion guidée* du Cours 1 et du Cours 4, respectivement, 50% et 60% des groupes ont répondu à cette proposition.
Par contre, la troisième stratégie, relative à l'échange de questions et réponses entre *« couples »* indiquées précédemment par le formateur, nous est apparue la moins efficace : dans le Cours 3, 11% des groupes seulement a avancé dans la discussion ainsi organisée.
Le résultat le plus appréciable a été obtenu dans le Cours 4 où dans le domaine d'un module, le formateur demandait aux groupes de se comparer en utilisant la discussion privée: 88% des groupes ont discuté suivant cette modalité qui s'est conclue ensuite avec un échange ultérieur de messages dans l'aire publique. On présume que ce résultat dépend du fait que l'échange par la poste personnelle reste confidentiel et donc l'inhibition liée au commentaire public sur le travail des autres est annulée. L'aspect négatif de cette modalité est que tant le formateur que les groupes ratent une partie de la discussion, ne partageant ainsi qu'une partie des réflexions.
On peut tirer de ces données, au moins deux considérations de caractère général: d'un côté la demande spécifique de poser au moins une question aux collègues et de répondre aux éventuelles questions reçues, stimule le débat et la confrontation et permet à la discussion de démarrer, tout en aidant à affronter les inhibitions du départ ; de l'autre il faut tenir compte que le choix de créer des couples peut avoir un effet *boomerang*, à savoir, dans le cas où les couples créés par le formateur n'arrivent pas à collaborer, la discussion est définitivement destinée à ne pas démarrer.

Un modèle de communication du formateur online

En partant de l'analyse de l'expérience de MEDEA2000, exemple du nouveau paradigme de formation qui s'affirme dans la formation online, le rôle stratégique du formateur apparaît évident. Sa tâche principale consiste dans l'activité de créer et de savoir communiquer le "climat psychologique" du cours ('*intellectual climate'* de [Davie, 1989]), de savoir valoriser les qualités des étudiants, de savoir fournir des expériences d'apprentissage authentique et de savoir définir des approches structurées pour compenser l'absence physique des étudiants.
Le formateur online perd donc une partie des fonctions traditionnelles pour en acquérir de nouvelles. Davie [Davie, 1989] en citant une étude de Benne et Sheats (1978), suggère certaines des habilités qu'un formateur devrait posséder, en distinguant entre *habilités utiles à structurer et faciliter la discussion de groupe* (dans ce cas le formateur doit agir en tant

qu'informateur, coordinateur, médiateur, observateur critique, stimulateur, expert technique, etc.) et *habilités utiles à construire et maintenir le groupe* (dans ce cas le formateur doit savoir encourager, harmoniser, jouer le rôle de médiateur, observer, procurer de nouvelles possibilités, etc.).
Les tâches du formateur dans un cours online sont donc multiples: il peut être appelé à intervenir tant pendant les phases initiales de préparation du cours (où, plus l'organisation des activités, il s'occupe de la communication relative à l'initiative et du recrutement des participants, et il prépare le matériel d'étude), que pendant son déroulement ou encore pendant la phase d'évaluation finale.

La publicisation et le recrutement

La première activité du formateur d'un cours online peut être celle du recrutement des participants, c'est à dire la phase de propagande et de diffusion de la proposition de formation. Le rôle du formateur dans ce cas est de choisir les canaux d'information qui s'adaptent le mieux à la population à laquelle s'adresse le cours, et d'établir les critères d'acceptation des adhésions éventuelles. La phase de recrutement apparaît extrêmement délicate car une information initiale correcte est indispensabile pour une bonne réussite du cours. L'intervention d'information nécessite donc d'une bonne programmation et demande beaucoup de temps.
Dans le cas de MEDE@, qui s'adresse principalement à des enseignants en service, les formateurs utilisent différentes stratégies de propagande allant de l'expédition de lettres (ou e-mail) d'information adressées aux Proviseurs ou aux Inspections Académiques, à l'inclusion des cours dans le programme officiel des activités de l'organisme proposant, pour que le plus grand nombre possible de sujets en ait connaissance.
La lettre informative dans MEDE@ contient une description du cours, de ses objectifs, de la structure, des instruments utilisés et de l'organisation du temps. Il est très important de préciser dès le début quel sera l'engagement que l'on prévoit de demander aux participants (en nombre minimum d'heures d'activité), considérant que ceux qui n'ont jamais participé à des cours online, en ont difficilement conscience; mais il est indispensable d'éliminer immédiatement le préjugé (quelquefois réel) qu'un cours online est moins demandé qu'un cours en présence.
L'expérience de MEDE@ prouve que l'intérêt suscité par la campage d'information est très élevé: un facteur intéressant pourrait justement être celui de l'utilisation des technologies, qui dans le monde de l'école auquel MEDE@ s'adresse, vivent aujourd'hui un moment de grande diffusion, grâce aussi à l'action du Ministère de l'Education Nationale avec le PSTD[9].

A ce point, il faut que le formateur vérifie l'existence des conditions nécessaires pour la participation au cours et sélectionne en conséquence les inscriptions reçues. Dans MEDE@, par exemple, il est nécessaire que les écoles en jeu aient à leur disposition au moins un ordinateur online. MEDE@ s'adresse à des groupes d'enseignants: chaque groupe local doit être formé d'un minimum de deux enseignants, faisant partie, si possible, du même conseil de classe et appartenant à des disciplines différentes. La présence d'un expert en informatique n'est pas nécessaire à l'intérieur des groupes participants, car les technologies utilisées sont pensées pour des usagers sans spécialisation dans ce domaine, même si souvent la disponibilité d'une personne capable de résoudre les problèmes techniques qui pourraient se présenter peut être précieuse. A partir du moment où dans MEDE@ des phases de travail de groupe s'alternent à des phases d'étude individuelle, on suggère que chaque enseignant ait à sa disposition un ordinateur chez lui, de façon à rendre le plus simple et fréquent possible l'accès au cours.

[9] Programme de Développement des Technologies Didactiques, promu par le Ministère de l'Education Nationale.

Le formateur fixe un nombre minimum et maximum de groupes qu'il pense faire participer au cours. L'expérience montre que dans un cours online la "mortalité" physiologique des groupes est d'environ 50%. En ouvrant le cours avec au moins une dizaine de groupes, le formateur pourra formuler l'hypothèse qu'au moins 5 ou 6 groupes, indispensables pour garantir la discussion et la possibilité de confrontation, vont conclure le cours. D'un autre côté, le formateur établit un nombre maximum de groupes (une quinzaine, par exemple), pour pouvoir suivre aisément le développement du cours et seconder les messages, ainsi que "soigner" chaque groupe et participant.

La préparation du matériel

Parallèlement à l'activité de recrutement, le formateur s'occupe de préparer le matériel d'étude. Dans un cours online le matériel concerne: 1) l'organisation et la structure du cours 2) la technologie utilisée 3) les contenus [Midoro, 1998].
Pour ce qui concerne le matériel relatif à l'organisation, il pourrait être utile de préparer un "guide au cours" comprenant une description du cours, une explication du contexte à l'intérieur duquel il est proposé et les organismes impliqués; l'explicitation des buts que l'on se fixe et des contenus qui seront affrontés; un compte rendu sur la structure du cours sur sa subdivision en différentes phases (modules) et sur l'organisation du temps; l'illustration du milieu d'apprentissage et pour terminer un panorama sur le matériel d'étude à disposition.
On peut élaborer des notes d'installation et d'utilisation du software, relativement à la technologie utilisée, pour aider les participants, surtout les moins experts, dans leurs premières opérations. Dans MEDE@ le système d'ordinateur conferencing utilisé est FirstClass® (SoftArc®); pour aider pendant la phase d'installation et lors des premiers pas de l'utilisation du software, on distribue de simples notes, différenciées suivant la plate-forme de l'usager (Windows o Macintosh).
Enfin, pour ce qui concerne le matériel relatif au contenu du cours, des livres, articles, recherches, videocassettes, *links* à sites sur les arguments traités sont distribués.
Dans les différentes éditions de MEDE@ on a voulu constituer un vrai *kit participant*, contenant tout le matériel illustré.
Dans certains cas, on peut aussi prévoir un site *à Hoc* contenant les informations du guide au cours et des notes "techniques", où arrivent éventuellement tout le concernant le matériel (tant l'initial préparé par le formateur que celui suggéré par la communauté pendant le déroulement du cours, ou aussi les "produits" du cours, c'est à dire les textes que les participants produisent). On créera aussi une espèce de "bibliothèque virtuelle" du cours mise constamment à jour. La prédisposition d'un site répond à des exigences précises [Manca et al, 1999], à savoir:
la nécessité de recevoir des quantités consistantes de matériel supportant des codes différents (texte, images,sons)
l'importance de disposer d'un emplacement ouvert, relié avec différentes sources externes au site du cours
la facilité de mettre à jour le matériel
la possibilité de rendre accessibiles au public les textes des participants.
Dans l'édition MEDEA2000 a été réalisé un site qui, non seulement contient les informations relatives au cours et le matériel, mais a aussi une fonction de "vitrine" du cours-même: à la fin de chaque module, les formateurs ont fourni un *report* relatif à l'état d'avancement des travaux en contribuant à donner à l'extérieur un panorama en temps réel de ce qui se passait dans le cours.[10]

[10] cfr. Paragraphe « Instruments d'analyse-Report des formateurs »

Les activités en présence

Une fois que sera achevée la phase de recrutement des participants et de préparation du matériel, même dans les cours ondine, il est important de prévoir des moments de rencontre et de confrontation en présence entre les différents acteurs de la communauté. Pendant ces occasions, il est important pour le formateur, de conserver le plus possible la trace de ce qui se passe, tant en observant les éventuels documents produits, que par exemple, en enregistrant/filmant les discussions dans le but de réécouter/revoir et analyser plus tard ce qui s'est passé. Les rencontres en présence sont habituellement organisées pendant la phase initiale et conclusive du cours.

La rencontre initiale

Avant le commencement des activités, le formateur online organise une rencontre afin de favoriser la naissance de la communauté d'apprentissage et de faciliter la socialisation entre les différents acteurs impliqués.
Les objectifs primaires de la rencontre initiale sont:

- présenter les caractéristiques générales du cours online (l'offre de formation, les objectifs, la méthodologie adoptée, les modules et les activités prévues)
- stipuler le contrat psychologique qui, même s'il n'a qu'une valeur purement émotive et cognitive, met au clair ce auquel s'attendent réciproquement les acteurs qui participent au processus formatif [Costa et Rullani, 1999]
- socialiser avec les membres de la communauté d'apprentissage
- s'exercer dans l'installation et l'utilisation du système de communication adopté
- remettre le matériel didactique
-

Les modalités pour atteindre ces objectifs sont définies à chaque fois par le formateur tout en considérant les exigences de la communauté et du contexte particulier où l'on opère. A cet égard, Davie [Davie, 1989] donne quelques suggestions de caractère pratique sur les modalités pour aider les participants à socialiser avec les autres membres de la communauté (par exemple, faire des photos de groupe ou individuelles à joindre aux fiches personnelles ou bien donner une liste complète des participants, pour faire en sorte que, même online, on se "reconnaissent"); Davie donne aussi des indications utiles pour la familiarisation avec la technologie (faire trouver à chaque participant un message de bienvenue dans la *mailbox* personnelle envoyé précédemment par le formateur, auquel chacun pourra répondre).
Dans les cours MEDE@, la rencontre en présence est devenue peu à peu partie intégrante de la proposition de formation. Pendant cette phase, les formateurs élaborent des activités visant à faire socialiser les participants (présentation individuelle, jeux de rôle,…pour éliminer la gêne et la timidité du début), des activités vouées à relever les attentes des différents acteurs impliqués, et des activités de familiarisation avec le système d'ordinateurs conférence (essai d'installation, envoi de messages et annexes,…).
Si l'organisation d'une rencontre en présence n'était pas possible, (comme dans le cas où la communauté d'apprentissage s'étalerait sur un vaste territoire) il faut néanmoins structurer des activités de socialisation online[11].
Aussi pour MEDE@, quand cela est nécessaire, la rencontre en présence est remplacée par des sessions de communication synchrone (*chat, videoconférence*) tant entre formateur et participant qu'entre participant et participant ou bien encore, dans certains cas, c'est le formateur qui rend visite personnellement à chaque groupe avec une espèce de "rencontre initiale personnalisée".

[11] cfr. paragraphe "Analyse des activités"

La rencontre finale

A la fin du cours online l'organisation d'une rencontre offre au formateur la possibilité d'évaluer, en relevant les problèmes et les points de force de l'offre de formation et de la modalité de gestion adoptée. De leur côté, les participants ont l'opportunité de faire un bilan de l'expérience, de comparer les impressions avec les attentes initiales et de renouveler la cohésion avec les autres membres de la communauté.
Dans MEDE@, pendant la rencontre finale, le formateur organise tant les discusions plénières que les activités de groupe, il affronte aussi les thèmes "chauds" qui ont émergé pendant le cours (par exemple, la communication écrite, les contenus, l'interaction, la méthodologie, le cours, le rôle du formateur, etc.).

Les activités online

La facilitation de la communication

L'élément qui caractérise l'interaction entre les membres d'une communauté d'apprentissage online est le message écrit qui, comme le souligne Eco, "*a une forme signifiante qui peut être riche de significations différentes"* [Eco, 1975].
Dans la communication magistrale, certains "signes" (les gestes des mains, le ton de la voix, les expressions du visage) qui, dans le contexte, aident à comprendre comment décoder les messages (par exemple, comment je plaisante ou comment je commande) contribuent à la signification du message; par contre, dans l'écriture, l'auteur doit expliciter tant le contexte que la signification et il doit le rendre compréhensible aux personnes non présentes.
La communication écrite assume donc un rôle encore plus fondamental pour le succès d'un cours. Pour le formateur online la communication écrite est le véhicule, le moyen d'agir, d'expliciter ses propres fonctions. Pour une bonne gestion, il est important que le formateur qualifie convenablement la signification des messages en utilisant des éléments spécifiques capables de donner une connaissance plus approfondie du sens, de la valeur, de la signification de la communication même.
Le formateur utilise donc – et invite à utiliser – un langage non formel, même plutôt familier. Pour compenser le manque de signaux non verbaux qui, dans certains cas, provoquent des malentendus dans le message écrit, il utilise des *emoticons*, des couleurs et la formatation de texte et, si nécessaire, il demande aussi des explications sur la signification des messages aux participants. Quelques fois l'utilisation d'un langage immédiat et familier provoque aussi quelques petites erreurs formelles [Davie, 1989] (Figura 6).

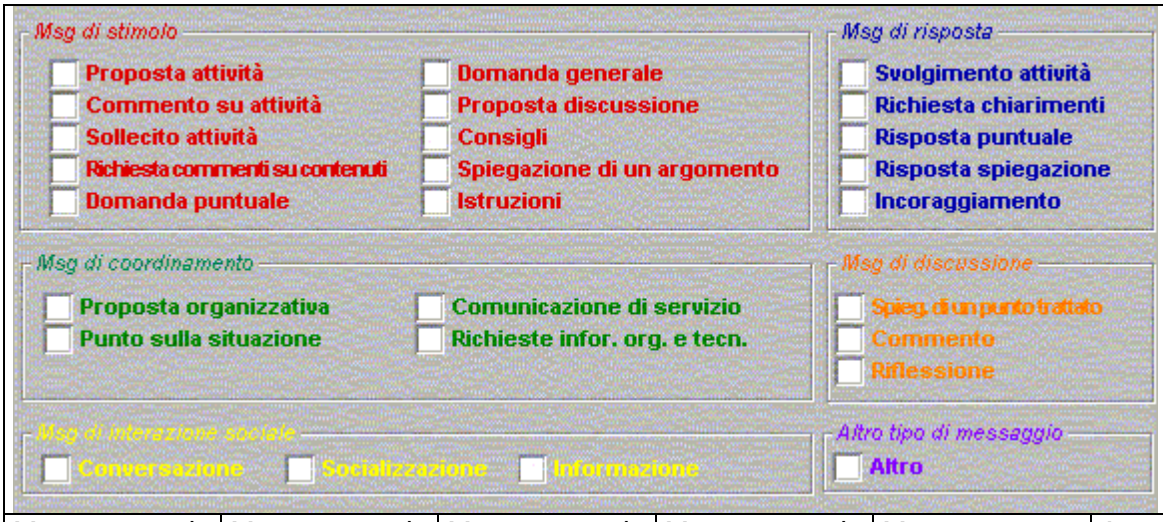
nous sommes ***curi****euses*
- de connaître les délicieux "projets" qui mijotent dans votre chaudron... comment ça va? La cuisson n'est pas encore à point, il manque encore quelques ingrédients?

-Ne vous inquiétez pas... même si votre projet n'est pas achevé (un projet ne pourra-t-il jamais être prêt et parfait?!!!) envoyer quelques anticipations à déguster!!

Figura 6: exemple de formation d'un message tiré d'un cours de l'école MEDE@

Dans MEDE@ on utilise une autre stratégie pour expliciter l'intentionnalité et le ton d'un message. Le système de *computer conferencing* a permis en effet des modifications à la fenêtre du message et il a été possible d'y inclure une espèce de grille, contenant une taxynomie des messages (la taxynomie est décrite dans le détail dans [Bocconi et al, 1999]). Les formateurs invitent les participants à utiliser cette grille pour indiquer la typologie du message qu'ils écrivent (Figure 7). Cela a le double effet de faire réfléchir davantage

l'expéditeur sur les contenus et sur la forme de son propre message et de donner au destinataire une indication générale sur l'intention avec laquelle le message a été écrit et par conséquent les possibilités de malentendu se réduisent en rendant plus aisée la communication.



Msg de Stimulation	Msg de Réponse	Msg de Coordination	Msg de Discussion	Msg Interaction sociale	Autre type de message
Proposition activité Commentaire sur activité Sollicitation activité Demande de commentaires sur les contenus Question ponctuelle Question générale Proposition de discussion Conseils Explication d'un thème Indications	Déroulement des activités Demande d'explications Réponse ponctuelle Réponse explication Encouragement	Proposition organisationnelle Point sur la situation Communication de service Questions inf. org. et techn.	Explication d'un point traité Commentaires Réflexion	Conversation Socialisation Information	Autre

Figure 7: grille de typologie des messages

Les actes communicatifs du formateur

A côté de la fonction transversale de facilitateur de la communication, les "actions" du formateur se traduisent dans des messages écrits, dans des *actes communicatifs* rendus typiques et répétés. Il est donc possible de définir un *modèle de communication du formateur online* constitué de 6 typologies primaires de message/action[12] (la mise en route du module,

[12] Les typologies de message/actions reflète les phases du cycle de vie d'un module décrite dans "Analyse des activités"

le support aux activités, l'analyse du formateur et l'invitation à la discussion, la modération de la discussion, la fermeture du module et le support technique) décrites par la suite.

Mise en route du module

Au début de chaque module, le formateur est habitué à fournir un panorama général du sujet en discussion et des activités du module. Dans MEDE@ les modalités de mise en route d'un module prévoient l'envoi de deux messages appelés *"message d'ouverture de module"* et *"message instruction d'action"*. L'hypothèse de base est qu'une forme claire et reconnaissable aide les participants à mieux mémoriser les contenus des messages.

Le *"message d'ouverture de module"* (Figure 8) est structuré suivant quatre catégories distinctes d'informations relatives à: la description du thème affronté; la description des objectifs à atteindre; la description générale des activités à réaliser (instrument 'pratique' pour atteindre les objectifs); l'agenda des principales échéances à respecter.

DESCRIPTION
A ce niveau de cours, nous avons choisi l'environnement particulier, objet d'étude de notre projet, une fois les objectifs de ce dernier établis, nous disposons alors d'un modèle décrivant éléments et relations de l'environnement (système).

OBJECTIFS
Sans perdre de vue les phases précédentes, il s'agira, maintenant de:
- mettre en relation ces arguments avec les programmes curriculaires des différents domaines disciplinaires;
- planifier les activités;
- situer et développer les instruments à recueillir pendant les opérations du produit sélectionné. […]

PHASES DU MODULE
Le module s'articulera en deux temps successifs :
PHASE 1: IDEE/CHOIX D'UN PRODUIT
Nous nous confronterons sur ce que signifie « penser un produit », comment choisir un produit et pourquoi le choisir. Pour finir, nous le choisirons! Pour cette phase, nous renverrons au message d'Instructions d'action I activité.
PHASE 2: PROJET
Pour cette phase nous tracerons notre parcours/projet, à savoir nous identifierons les arguments, les domaines disciplinaires en liaison et le matériel que nous recueillerons durant le projet. Pour cette phase nous nous référerons au message d'Instructions d'action II activité.

DUREE ET ECHEANCE
Le module de la Modélisation durera 5 semaines, avec des échéances intermédiaires:
- I Phase: de Mardi 8 à Lundi 21 Février (I Activité)
- II Phase: de Mardi 22 Février à Lundi 13 Mars (II Activité)

Figure 8: exemple d'un message d'ouverture de module

Une fois les aspects généraux du module définis, le formateur fournit aux participants une description détaillée des activités à accomplir. Dans MEDE@ le formateur envoie un *"message instruction d'action"* (Figure 9) pour chaque activité proposée et l'utilise comme élément de scansion "spatio-temporelle" du module (c'est à dire un message d'instructions d'action= une activité). Le message d'instructions d'action est composé d'habitude de: description de l'objectif à atteindre; matériel à disposition (bibliographie à consulter, fiche à remplir, exemple de texte final); proposition d'exercices propédeutiques; temps disponible pour réaliser l'activité.

ACTIVITE
Introduction : L'idée clé de la proposition méthodologique de MEDEA se base sur la réalisation d'un produit à développer de façon collaborative de la part des jeunes.
Mais avant tout que signifie produit? Par le terme produit, j'entends […]
OBJECTIFS :Les objectifs de cette activité sont:
- réfléchir et se confronter sur le sens du choix d'un produit
- choisir un produit à réaliser de façon collaborative avec toute notre classe pendant le projet.

PHASE INDIVIDUELLE :Lecture du chapitre VIII tiré du texte "L'Education à l'Environnement à l'école" de V. Midoro et R. Briano (pag. 99-112)
PHASE DE GROUPE : Chaque groupe dispose d'un modèle de son propre milieu et dans le module des Conditions requises, il identifie les objectifs (au moins les généraux) de son propre projet. Nous pensons maintenant au produit que nous pourrons réaliser avec les jeunes.
En vous basant sur votre expérience essayez de répondre à ces questions : quelles sont les retombées didactiques et éducatives de la réalisation d'un produit à l'intérieur d'un projet d'éducation à l'environnement? [….]
ECHEANCES : Pour cette activité, nous disposons de la période allant du Mardi 8 au Lundi 21 février.

Figure 9: exemple de *message d'instruction d'action*

Le support aux activités

Une fois le message d'ouverture lu et les instructions d'action aussi, les participants approfondissent individuellement le thème en question et organisent des rencontres avec le groupe local pour discuter, réfléchir et collaborer à la réalisation de l'activité proposée. Pendant cette phase la collaboration se développe principalement au niveau local; online, le formateur a la fonction de dissiper les doutes, relancer des propositions et donner des explications plus précises sur la 'tâche' à réaliser. Dans MEDE@ le formateur, s'il l'estime nécessaire pour maintenir active la communication online et aider les participants à entrer en liaison avec les autres, utilise un "*message sur le point de la situation"* (Figure 10) formé de: description sur l'état de l'activité en cours; questions ou interventions émergeant qui pourraient être d'intérêt commun; description des progrès du travail de chaque groupe (en rapportant une partie des textes originaux); encouragements à poursuivre.

Chers tous,
La nouvelle année est arrivée et nous pourrions la commencer ….;-) en faisant le point de la situation de ce module de questions qui nous a beaucoup pris et dont le travail s'est poursuivi encore pendant les premières activités du module de la Modélisation…….
Les textes et les messages parvenus à la Salle confirment l'engagement que vous avez manifesté dans l'application des consignes, malgré les petites et les grandes difficultés rencontrées au long du chemin….et c'est justement pour ça que je suis satisfaite.
Tous les groupes ont partagé les critères pouvant conditionner les choix relatifs à la sélection d'une problèmatique, de l'environnement et des buts.
Beaucoup d'entre vous ont choisi en particulier l'environnement où se manifeste le problème de la Conservation de la Biodiversité, c'est à dire:
- la haie dans la campagne pour l'Istituto Comprensivo de Montereale
- le monde de la publicité et des moyens de communication pour le Groupe Ecoscuole
- le quartier Aurora pour la Scuola Media Bellavitis
- l'espace du quartier que se partagent les jeunes pour la Scuola Media Petrarca
- le supermarché (au-delà de la salle…..) pour le Laboratorio Territoriale de Salorno
- le jardin de l'école pour la Direzione Didattica de Premariacco
- l'espace des bois pour l'Istituto Comprensivo de Meduno
Même ayant exercé les autres activités, la Direction Didactique de Gemona et de Casarsa, ainsi que le Collège de Prato n'ont pas encore effectué un choix lié à l'environnement […..]

Figure 10: exemple de *message de point sur la situation*

Avant l'échéance indiquée, le formateur stimule les participants à respecter les temps fixés. Dans MEDE@ le formateur envoie un "*message de sollicitation des activités"* (Figure 11), avec des encouragements à affronter les difficultés rencontrées; la liste des groupes ayant terminé l'activité; des rappels explicites aux groupes manquants; des invitations à communiquer online d'éventuels problèmes, doutes et difficultés.

Ont fait parvenir leur travail: le Groupe Ecoscuole, le Laboratoire de Salorno, l'Istituto Comprensivo de Montereale, le Collège de Bellaviitis et la Direction Didactique de Premariacco.
Et les autres? Avez-vous rencontré des difficultés? Lesquelles? Dans un cours ondine en particulier, l'interaction avec la communauté de MEDEA est essentielle pour comprendre ce qui se passe à l'intérieur des différents groupes. Cette partie du processus échappe online, et donc ma proposition est de partager avec nous ce qui se déroule localement: joies et douleurs…..;-) avantages et inconvénients du travail de coopération à l'intérieur de chaque groupe … (mais aussi relativement aux règles)….: que les problèmes que vous rencontrez soient de type technologiques (ou d'utilisation du moyen), d'organisation du travail…… vous ne trouvez pas le temps de vous rencontrer, les engagements scolaires sont intenses, etc.
Tentez donc de nous faire un signe de bonne réception pour que nous puissions tous comprendre les raisons de votre silence […]
Il reste peu de temps, mais ne vous préoccupez pas……. (trop) […]

Figure 11: exemple de *message de sollicitation des activités*

L'analyse du formateur et l'invitation à la discussion

Une fois l'activité réalisée, chaque groupe rend accessible aux autres le document produit et le formateur analyse et commente chaque texte reçu. Dans MEDE@ le formateur envoie ses propres feedback en utilisant un "message de commentaire activité" (Figure 12) formé de: réflexions sur les modalités de travail utilisées; conseils sur les aspects à améliorer; demande d'explications (si nécessaire); appréciation pour le travail fait. Pour éviter de développer un rapport 'privilégié' avec les groupes, le formateur commente plusieurs copies dans un seul message.

Je vous propose quelques observations sur la "forme" des réseaux de Petri, non pas sur le contenu mais sur la technique de réalisation. Je ne le fais pas pour "donner des notes" mais exclusivement dans votre intérêt pour vous aider à améliorer le contrôle de l'instrument.
Le collège de Albinea avait envoyé dans un premier temps un réseau un peu "particulier", [..] Je remarque néanmoins une certaine redondance, quand les ressources mêmes "déterminent" et en même temps "interagissent": une des deux fonctions ne suffisait-elle pas?
Du Cattaneo de Castelnuovo Monti on a envoyé deux réseaux où, avec une bonne dose d'"invention", on fait appel à une série de ressources situées à l'intérieur d'un cercle plus grand (comme un ensemble avec des sous ensembles); je ne l'avais jamais vu faire auparavant, mais ça peut marcher, parce que cela permet d'éliminer une partie des difficultés liées à la représentation […]

Figure 12: exemple de *message de commentaire d'activité*

Ensuite le formateur stimule la discussion on line en invitant les groupes à réfléchir sur les activités réalisées et à se confronter sur les différentes façons d'agir. Dans MEDE@ le formateur stimule la confrontation entre les membres de la communauté en envoyant un "*message de proposition de discussion"* (Figure 13) contenant: idées tirées des lectures effectuées; questions ponctuelles qui fixent l'attention sur les différents aspects du problème

à analyser; expériences ou faits d'actualité capables de susciter l'intérêt et l'intervention des participants.

Le module "Qualités requises" visait à la réflexion sur quelques points clés. Au cours de ces quatre/presque cinq semaines, nous avons fixé notre attention sur des questions du type :
Comment parvenir à choisir ?
De quoi nous occuperons nous?
Où travailler?
Qu'est-ce que je veux obtenir, où est-ce que je veux arriver?
Les trois étapes du parcours?
Lecture/réflexion individuelle?
confrontation à l'intérieur des groupes locaux?
confrontation entre deux groupes différents?
La discussion dans le "GRAND GROUPE" devrait nous porter des motivations supplémentaires...
QUESTION 1: si l'on ne devait choisir qu'un critère auquel on ne peut renoncer, lequel choisirions nous?
QUESTION 2: d'après vous, peut-on tous les considérer?
QUESTION 3: Nous, nous nous préparons à des projets sur la Biodiversité… comment vous sentez-vous par rapport au thème choisi/que j'ai imposé? […]
QUESTION 12: ce module vous a-t-il été utile pour réfléchir sur vos modalités de sélection des qualités requises d'un projet?

Figure 13: exemple de *message de proposition de discussion*

La modération de la discussion

L'un des devoirs fondamentaux du formateur pendant les activités online est celui de modérer la discussion. Il s'agit donc de stimuler la confrontation et de solliciter l'échange d'opinions en évitant que la discussion se développe sur des voies parallèles, mais en trouvant et soulignant les points d'accord et de désaccord. Le modérateur aide la communauté à maintenir le feu du discours tout en remarquant les noeuds conceptuels et en relançant la discussion. Feenberg [Feenberg, 1989] utilise une image suggestive quand il représente la CMC comme un jeu où chaque action (c'est à dire message) ouvre le chemin à la successive. Le but du jeu est d'empêcher la dernière action; la tâche du modérateur est justement celle de travailler pour ouvrir le chemin au plus grand nombre d'actions possible pour les joueurs.
Dans MEDE@ l'un des instruments, utilisé en particulier par les formateurs pour la gestion de la discussion, est le"*Reply with quote*": FirstClass® permet de rapporter dans un nouveau message les citations tirées des messages précédents. Cela donne la possibilité au formateur de regrouper plusieurs interventions en un seul message, en mettant facilement en comparaison les différents points de vue, pour en souligner ensuite les convergences et les divergences (Figure 14).

Très chers,
dans l'attente que les textes des autres groupes arrivent, voilà quelques idées de discussion ressortant de la confrontation des opinions sur les critères obtenus en comparant les tableaux remplis (joint au message "Instruction d'action 2° activité")
1. Pour ce qui concerne le <u>Choix de la problématique</u>, des opinions contraires sur les critères sont apparues:
"...une expérience passée: certains enseignants choisissent une problématique en parcourant des expériences conduites précédemment par d'autres et en les adaptant au contexte où ils opèrent".
Pourquoi la D.D. Ge-Casteletto, les Opérateurs LT et les Opérateurs CEA (pour mieux

comprendre, buridda, macedonia et gelato ;-) !) se sont déclarés"en net désaccord" avec ce critère? Par contre, quelles sont les motivations de la Scuola dell'infanzia Tollot et Firpo (torta pasqualina et trenette al pesto 'leggero' ;-) qui déclarent être "Assez d'accord"?
Et encore "....une corrélation avec le type d'école et le contexte où elle se trouve: c'est de choisir un problème sur l'environnement appartenant au contexte où se trouve l'école et que le problème soit lié au type d'école".
Pourquoi D.D. Ge-Casteletto, Opérateurs CEA, Scuola dell'infanzia Tollot et Firpo sont "tout à fait d'accord"? Quelles sont les motivations qui ont porté les Opérateurs LT à le considérer "indifférent"?
Et enfin "...motivations/compétences du groupe de projet: le problème de l'environnement offre dès le début des indications sur les disciplines qui pourraient être intéressées. Le choix du problème se base donc souvent sur les compétences présentes dans le groupe de projet."
Quelles seraient les motivations qui ont porté les Opérateurs CEA et la D.D. Ge-Casteletto à le considérer "indifférent"? Et les Opérateurs LT "Suffisamment en désaccord" ? Et les Scuola dell'infanzia Tollot et Firpo "assez" et "en total désaccord"?
Et pour finir, parmi les critères identifiés à l'intérieur des discussions des groupes locaux ....
les Operatori LT proposent "...actualité de la problématique: pour entraîner davantage les étudiants et donc pour les motiver sur le choix de la problématique, il peut être utile d'identifier des thèmes d'actualité, comme le problème de la circulation à Gènes ou de l'élimination des déchets".
A quel niveau êtes-vous d'accord/en désaccord? Quels sont vos motivations?

Figure 14: exemple de *message de modération de la discussion*

La conclusion du module

Comme le formateur annonce l'ouverture d'un module, ainsi sa tâche est aussi d'en déclarer la fermeture et d'annoncer le passage à une phase successive. Dans MEDE@ le formateur fait, à ce point, un bref bilan général du module, du degré de participation et des modalités d'interaction dans la communauté virtuelle (en citant aussi les réflexions exprimées par les participants); il donne aussi le résultat conclusif des activités des groupes passés (Figure 15). Une possibilité ultérieure de FirstClass® est celle de laisser ouverte plusieurs aires en même temps: si tous n'ont pas réalisé leurs propres activités ou si dans le module courant s'est tout juste ouverte une discussion intéressante, le formateur de MEDE@ annonce que, tout en poursuivant les activités, le module actuel reste ouvert, pour donner la possibilité à tout le monde de continuer à envoyer la propre contribution.

L'impression que j'ai tirée de la lecture de vos messages et de vos réseaux est celle d'un bon travail. Je voudrais à présent faire quelques considérations sur ce que vous avez produit, afin d'alimenter une réflexion ultérieure et de faire démarrer une discussion (d'accord, j'ai exagéré, disons un petit échange d'opinions ;-).
Pour cela, une condition nécessaire pour vous permettre de comprendre le contexte…….
Pour conclure, je dirais que vos réseaux de Petri et ce que vous exprimez dans les messages (voir Albinea) me suggère que nous sommes déjà projetés vers la modélisation de l'activité didactique, il ne nous reste donc qu'à glisser de façon indolore ;-) vers le prochain module, pour le projet sur le milieu d'apprentissage, en promettant de nous limiter le plus possibile à l'utile et au nécessaire. Néanmoins, pas avant d'avoir écouté votre avis favorable sur ce que je vous ai dit, avec un replay à ce msg. OK?

Figure 15 exemples de *message de conclusion de module*

Le support technique

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, c'est un bien si dans la communauté il y a de véritables experts en informatique, capables d'aider les participants en cas de problèmes techniques. Pour prévenir le plus possible d'éventuels problèmes causés par l'inexpérience, il pourrait être toutefois utile que le formateur – surtout pendant la phase initiale de familiarisation avec le système – propose quelques activités de type 'technique', pour aider les participants à se familiariser avec l'instrument informatique. Dans le cas de MEDE@, par exemple, où il existe une aire spécifique appelé "laboratoire" dédiée aux problèmes de type technique, les formateurs lancent quelquefois de petites activités (parallèles à celles des autres modules), pour exercer les participants aux procédures du software (comment envoyer ou recevoir un *attachment*, faire le *Reply* à un message, etc.). La tâche du formateur, dans ce cas est de travailler pour rendre la technologie le plus "transparente" possible à l'usager, de façon à permettre à ce dernier d'accéder facilement et rapidement au système, et de se concentrer aussi sur les contenus du cours (Figure 16).

Très chers,
donnons un peu de couleur à la communication??!!!!!
Comment ?
Avec le menu Edit vous pourrez personnaliser le type de caractère (en choisissant Font) ses dimensions (en choisissant Size, la couleur (avec Color) et le style (italique, gras, souligné...avec Style) !!!!!
Ou bien vous pourriez utiliser quelques visages.... souriants :-) ou tristes :-((en utilisant sur le clavier le point virgule et les paranthèses!!!) pour donner une intonation à votre message!!
Ou aussi...que suggérez-vous ?

Figure 16: exemples de *message de support technique*

Conclusions

Dans cet article nous avons pris en examen 5 cours de l'école online MEDE@. En partant des données quantitatives et qualitatives recueillies, nous avons analysé tant les aspects relatifs au projet (structuration, durée temporelle, subdivision en modules), que les aspects relatifs à la gestion de la part des formateurs (articulation des activités proposées, typologie des activités, stratégies de discussion).
Sur la base de l'expérience de l'édition MEDEA 2000, nous avons aussi supposé un modèle de "communication du formateur online", en partant de l'idée que dans le domaine d'un cours, il existe des passages "standard" que le formateur crée, que l'on peut identifier et définir à partir de la typologie des messages qu'il envoie pendant les différentes phases du cours. En portant comme exemple les multiples solutions adoptées au cours des années et dans les différentes éditions de MEDE@, certaines suggestions spécifiques face aux problèmes que le formateur doit affronter ont finalement émergé.

Bibliographie

Bailey M., Luetkehans L, Facilitating Virtual Learning Teams dans Online Learning Environments, Northern Illinois University DeKalb, IL, USA, Proceedings de *ED-MEDIA 99.*

Berge Z. L., (1995), Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field, dans *Educational Tecnology,* vol. 35, n. 1, pp. 22-30.

Bocconi S., Pozzi F. (1999), Un modello di comunicazione del formatore online, *TD Tecnologie Didattiche*, Ed. Menabò, Ortona, n. 18, pp. 25-36.

Briano R., Midoro V., Trentin G. (1995), Aggiornamento online dei docenti sull'Educazione Ambientale, *TD Tecnologie Didattiche*, Ed. Menabò, Ortona, n. 8/9, pp. 60-77.

Costa G., Rullani E. (1999), *Il maestro e la rete*, Ed. ETAS, Milan.

Davie L.E. (1989), Facilitation techniques for the on-line tutor, dans R. Mason & A. R. Kaye (eds) *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, Pergamon Press, Oxford, – tiré par ICDL database de la British Open University

Eco U. (1975), *Trattato di semiotica generale*, Ed. Bompiani, Milan.

Feenberg A. (1989), The written world: On the theory and practice of computer conferencing, in R. Mason & A. R. Kaye (eds) *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*, Pergamon Press, Oxford, – tiré par ICDL database de la British Open University

Kaye A. R. (1991), Learning together apart, in Kaye A. R. (ed.) *Proceedings of the NATO Advanced Research Workshop on Collaborative Learning and Computer Conferencing*, Series F: Computer and System Sciences, Vol. 90, Berlin, Springer-Verlag.

Manca S., Persico D., Sarti L. (1999), Striking the Balance between Communication and Access to Information: Recipes for Telematics-Based Education and Training, Proceedings de la Conférence *Third EDEN Open Classroom - Shifting Perspectives*, 25-26 Mars, Balatonfüred, Hungary, pp. 22-26.

Midoro V., Briano R., Persico D., Sarti L., Trentin G. (1998), EuMEDEA: a European online course to train European teachers in Environmental Education, dans Davies G. (ed.) *Teleteaching '98, Distance Learning, Training and Education*, Proc. Of the XV IFIP World Computer Congress, Vienna and Budapest, 31/8-4/9/98, pp.725-736.Bocconi S., Midoro V., Sarti L. (1999), Valutazione della qualità nella formazione online, *TD Tecnologie Didattiche*, Ed. Menabò, Ortona, n. 6, pp. 24-40.

Midoro V. (1998), Ma che cos'è questa formazione online, *TD Tecnologie Didattiche*, Ed. Menabò, Ortona, n. 15, pp. 21-26.

Midoro V. (1999), Come cambiano gli insegnanti e la loro formazione, *TD Tecnologie Didattiche*, Ed. Menabò, Ortona, n. 18, pp. 4-11.

Veen W., Lam I., Lockhorst D., Thoolen B. (1998), Final Evaluation Report, *T3 Telematics for Teacher Training Project*, Deliverable D3.3, http://telematics.ex.ac.uk/T3/0/downloads/d5-5.pdf

Vygotsky L.S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Trans.), MA: Harvard University press, Cambridge.

Appendice

MEDE@ pour la formation online des enseignants en service

Pourquoi

Les processus d'innovation de la société et le développement rapide des Technologies de l'Information et de la Communication imposent une innovation profonde des systèmes de formation en général et de l'école en particulier: Dans l'école de l'autonomie, les enseignants jouent un rôlent déterminant, leurs professionnalités devront s'enrichir de nouvelles compétences.

Qu'est-ce que c'est

MEDE@ est une école de formation online pour les enseignants en service. L'école offre un programme annuel de cours, pendant lesquels les enseignants apprennent à construire des projets et à réaliser de nouveaux parcours de formation (projets interdisciplinaires en liaison avec le territoire, unités didactiques qui utilisent les nouvelles technologies, etc.), ou affrontent les différents aspects liés à l'autonomie (élaboration de plans concernant l'offre de formation, formation des « figure obiettivo », etc.).

Comment

La stratégie didactique utilisée reflète l'idée d'apprentissage coopératif où la connaissance de l'individu se construit grâce à l'interaction à l'intérieur d'une communauté de pratiques.
Afin de favoriser l'interaction, MEDE@ s'adresse en général à des groupes d'enseignants. Des phases de confrontation avec les collègues du groupe local s'alternent à des phases d'interaction online avec les groupes à distance.

Le milieu d'apprentissage

Dans les cours de formation à distance, le milieu d'apprentissage est formé principalement de trois éléments:
- La communauté. Pour MEDE@ elle est composée de différents groupes d'enseignants, de formateurs, d'experts et d'observateurs.
- Les Technologies de l'Information et de la Communication. Pour MEDE@ l'instrument de communication principal est un système d'ordinateurs conférencier qui permet la communication asynchrone dans des salles virtuelles et guidées.
- Les matériels. Pour MEDE@ le kit de matériels à la disposition de chaque participant est composé de: matériel imprimé, cassettes vidéo, livres, sites, etc., en partie rendus disponibles par les formateurs et les experts et en partie suggérés par les participants-mêmes.

Pour d'autres approfondissements sur l'école online MEDE@, il est possible de consulter le site WEB http://medea.itd.ge.cnr.it/

L'objet du cours

L'objet du cours est une proposition méthodologique proposé par l'ITD, pour développer et guider des projets d'Education à l'Environnement (Educazione Ambientale -EA).
Pendant MEDEA les enseignants et les opérateurs doivent développer un projet d'Education à l'Environnement à réaliser par la suite avec les étudiants.
Pour avoir des approfondissements sur l'édition MEDEA2000 il est possible de consulter le site WEB http://www.itd.ge.cnr.it/medea2000/

TROISIEME PARTIE

PROPOSITIONS

Chapitre 6.

Des sites web comme dispositifs de formation à distance

Micheline MAURICE
Silvia MINARDI

Chapitre 7.

Un parcours de formation

Carmen DELL'ASCENZA
Eleonora SALVADORI

CHAPITRE 6

Des sites web comme dispositifs de formation à l'échange

Micheline MAURICE,
Chargée de programme au CIEP

Silvia MINARDI,
Web Master, LEND

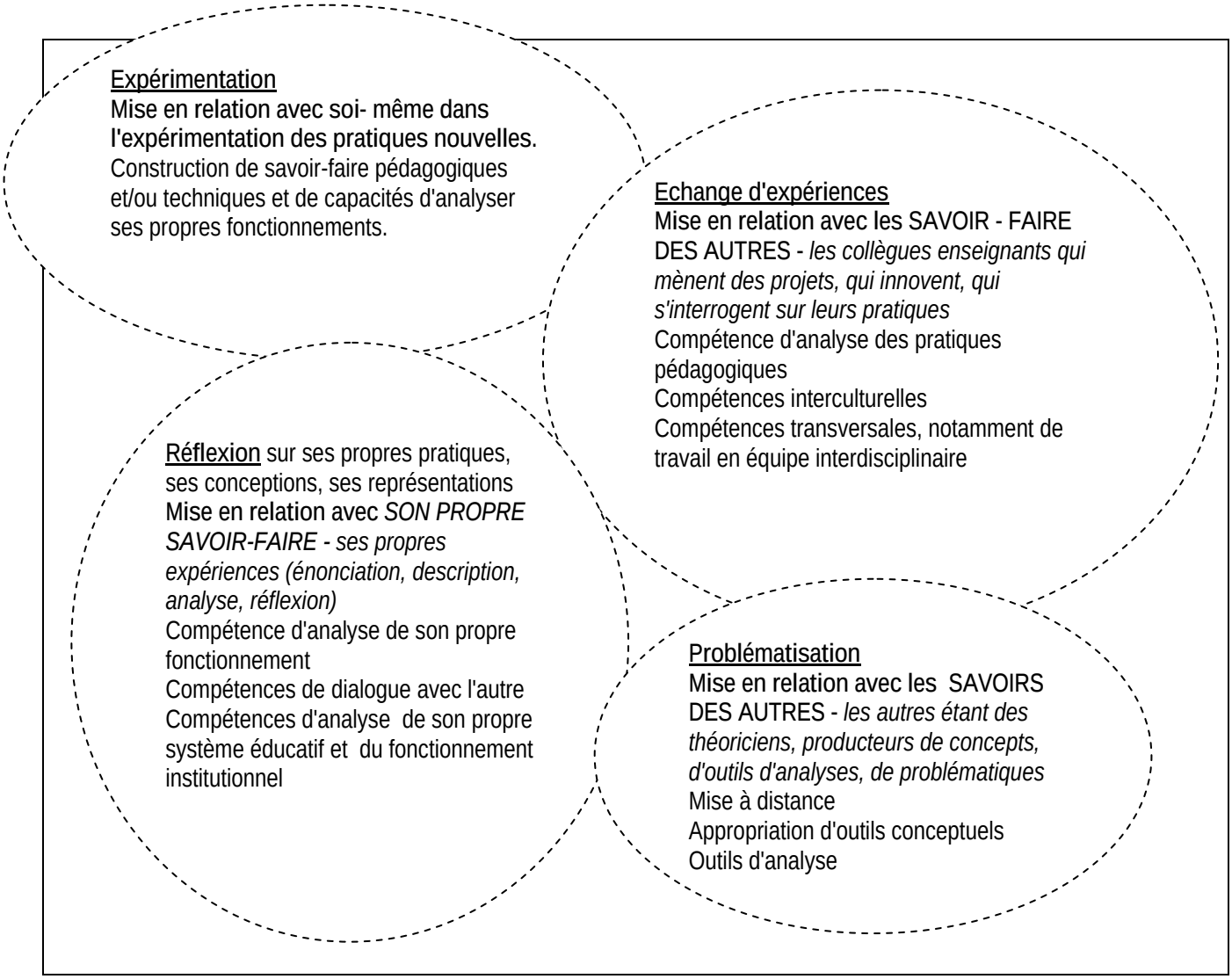
Introduction

Toutes nos expériences ont été autant d'actions et de réflexions qui visaient à mettre en cohérence, les enjeux et les objectifs de la formation à une pédagogie de l'échange avec les méthodes à mettre en œuvre pour les atteindre.
Pour nous, il s'agit en effet de ***former à l'échange par l'échange***. Au-delà de la "formule", il s'agit de concevoir un *projet de formation* comme on conçoit *un projet d'échange*, tant au niveau des démarches qu'au niveau des dispositifs concrets.
En travaillant sur le terrain, on constate que les enseignants et les différents acteurs de l'éducation, et notamment ceux d'entre eux qui introduisent dans leurs pratiques pédagogiques des situations d'échange, produisent des trésors de savoirs et de savoir-faire. Que deviennent "ces trésors"?
L'enjeu de ce qu'on appelle "Formation" est de permettre à ces savoirs et ces savoir -faire d'être mis en lumière, mis en forme et mis en partage. La formation à l'échange, tout comme la pédagogie de l'échange se doit d'être la mise en œuvre d'une méthodologie de recherche action déployée dans une dynamique de réseau.

Comment faire ? En invitant les praticiens à développer des projets d'échange entre eux de la même manière qu'ils invitent leurs élèves à le faire, des projets d'échange qui auront pour thème, leurs propres pratiques pédagogiques et pour objectif, la production coopérative de savoirs et de savoirs nouveaux dans le domaine.
Comment créer des espaces d'échange qui soient des espaces de travail et des espaces de production ? Comment une situation de mise en relation peut elle être productive ?
Au niveau théorique, notre réponse est de concevoir des démarches et des situations concrètes de sorte qu'elles permettent de déployer, en les articulant, deux processus essentiels:

le processus de décentration: délier, dénouer, se décentrer, se déplacer, se déprendre, voir - recevoir le point de vue d'un autre, mesurer la distance entre ses propres conceptions et celles d'un autre, créer de la distance avec ses propres pratiques, comparer, entrer en mouvement, s'interroger, découvrir, réfléchir,
le processus de recentration: relier, recentrer ses questionnements à la lumière de sa situation spécifique , se situer, analyser ses propres pratiques, tisser des liens entre des éléments hétérogènes, réfléchir, construire, produire, devenir sujet .
Ces deux processus doivent se déployer pour qu'une situation d'échange soit productive de connaissance

C'est de l'agencement entre ces deux processus au travers d'activités diversifiées qui impliquent des mises en relations de types différents que l'on peut attendre qu'une situation de formation soit productrice de savoir (savoirs, savoir -faire et savoir être / devenir)


Expérimentation
Mise en relation avec soi- même dans l'expérimentation des pratiques nouvelles.
Construction de savoir-faire pédagogiques et/ou techniques et de capacités d'analyser ses propres fonctionnements.
Echange d'expériences
Mise en relation avec les SAVOIR - FAIRE DES AUTRES - *les collègues enseignants qui mènent des projets, qui innovent, qui s'interrogent sur leurs pratiques*
Compétence d'analyse des pratiques pédagogiques
Compétences interculturelles
Compétences transversales, notamment de travail en équipe interdisciplinaire
Réflexion sur ses propres pratiques, ses conceptions, ses représentations
Mise en relation avec *SON PROPRE SAVOIR-FAIRE - ses propres expériences (énonciation, description, analyse, réflexion)*
Compétence d'analyse de son propre fonctionnement
Compétences de dialogue avec l'autre
Compétences d'analyse de son propre système éducatif et du fonctionnement institutionnel
Problématisation
Mise en relation avec les SAVOIRS DES AUTRES - *les autres étant des théoriciens, producteurs de concepts, d'outils d'analyses, de problématiques*
Mise à distance
Appropriation d'outils conceptuels
Outils d'analyse

Un processus se développe dans le temps

Ces quatre types d'activités et les processus de travail qu'elles engendrent sont à déployer dans toute session de formation en présence; mais il est bien sûr nécessaire de les organiser en les hiérarchisant en fonction d'éléments matériels et structurels : le temps imparti à la formation, le nombre de stagiaires, le budget alloué, le matériel technique disponible et en fonction d'éléments relatifs aux besoins des stagiaires, aux priorités institutionnelles, aux compétences des formateurs etc.

Mais le vrai problème réside dans le fait que la caractéristique même d'un processus est de se développer dans le temps. Dans une situation présentielle, on peut déclencher, amorcer ces processus, mais en aucun cas les développer. Il est donc nécessaire de mettre en place d'autres dispositifs qui permettent que ces déploiements s'effectuent, faute de quoi les formations présentielles restent des petits moments, certes, souvent intenses, prometteurs, mais isolés, inefficaces et vite oubliés.
En effet, dans nos pays, aujourd'hui les stages de formation continue sont de très courte durée, deux, trois voire plus rare, cinq jours. Dans les stages européens, c'est plus large, huit, parfois une dizaine de jours.
Il est donc nécessaire de proposer aux enseignants de continuer le travail commencé dans le stage, une fois qu'ils se retrouvent dans leur situation habituelle, avec leurs élèves, leurs collègues, leur chef d'établissement, leur administration, bref leur vie professionnelle.
Il s'agit de leur permettre de poursuivre ces mises en relation favorables à la construction de savoirs, de savoir- faire et à la compréhension de son propre fonctionnement, c'est à dire favorable à la production de changement.
C'est ce qu'on appelle en général dans nos institutions, "le suivi de formation", toujours évoqué comme indispensable mais rarement fait efficacement.

Comment faire?

- Comment favoriser des projets d'échanges entre enseignants permettant la production de savoirs nouveaux ?
- Comment aider des enseignants à poursuivre leur formation par un travail d'analyse et d'échange de leurs expériences, de construction coopérative d'outils pédagogiques, d'évaluation de leurs résultats ?
- Comment les aider à améliorer leurs pratiques et à contribuer à la formation des collègues débutant dans la pédagogie des échanges et aussi des futurs enseignants ?

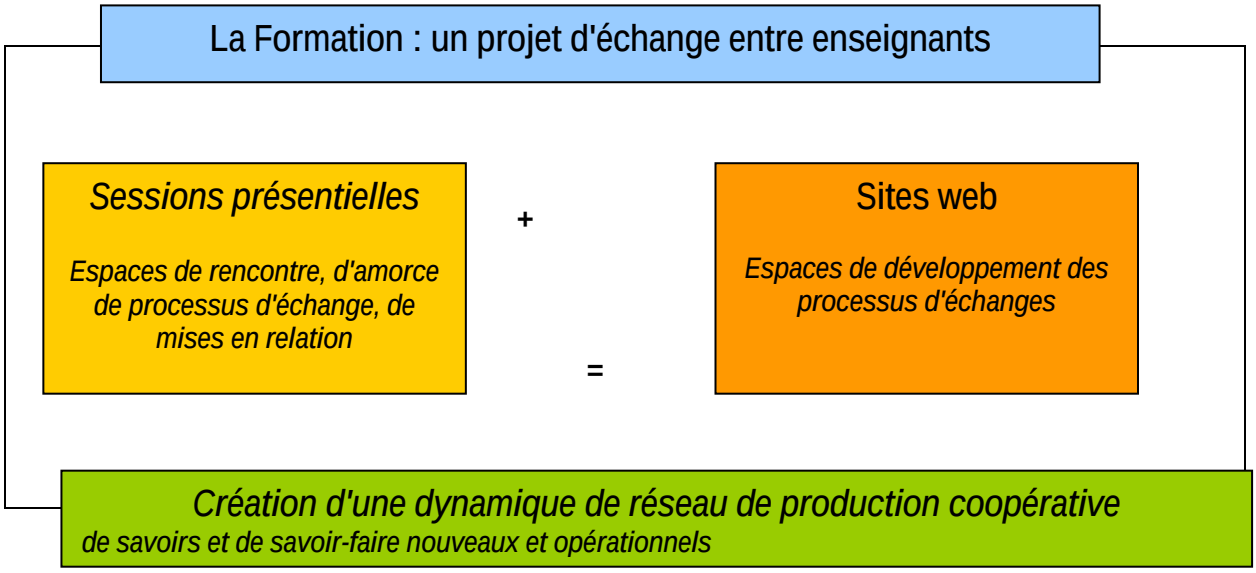
Célestin Freinet a donné de très bonnes réponses à cette question, l'ensemble des mouvements pédagogiques aussi, en créant des réseaux de travail qui fonctionnent avec des dispositifs diversifiés : bulletins, revues, séminaires, colloques et congrès. Mais ces réseaux se limitent à des communautés pédagogiques circonscrites.
Ces mêmes démarches et dispositifs ont été explorés également dans d'autres cadres, mais toujours fragilisés du fait de leurs limites du point de vue du nombre de participants et des modes de financement que représentent la publication et la diffusion d'une revue ou d'un bulletin ainsi que la mise en place des rencontres.
Le dispositif vidéo a pu jouer aussi un rôle : des correspondance vidéo entre enseignants ont été tentées en France et dans plusieurs pays d'Europe pour présenter des expériences ; mais là aussi les modes de production, leur technicité et leur coût représentent dans bien des cas un frein à la démultiplication de ce mode de travail.

L'idéal serait un dispositif qui permette une très large diffusion en Europe et dans le monde, qui soit d'un accès technique facile et peu coûteux, qui ait un fonctionnement fluide et transversal, qui permette tant aux individus qu'aux groupes constitués d'être acteurs, à la fois récepteurs et émetteurs, qui favorisent les discussions à plusieurs interlocuteurs, les

réunions à distance, qui soit largement répandu dans le monde et en particulier dans les institutions et associations éducatives, qui soit bien accepté culturellement quelles que soient les générations……..

Nous l'avons tant rêvé, il a été créé :

Le réseau INTERNET


La Formation : un projet d'échange entre enseignants
Sessions présentielles
Espaces de rencontre, d'amorce de processus d'échange, de mises en relation
+
Sites web
Espaces de développement des processus d'échanges
=
Création d'une dynamique de réseau de production coopérative
de savoirs et de savoir-faire nouveaux et opérationnels

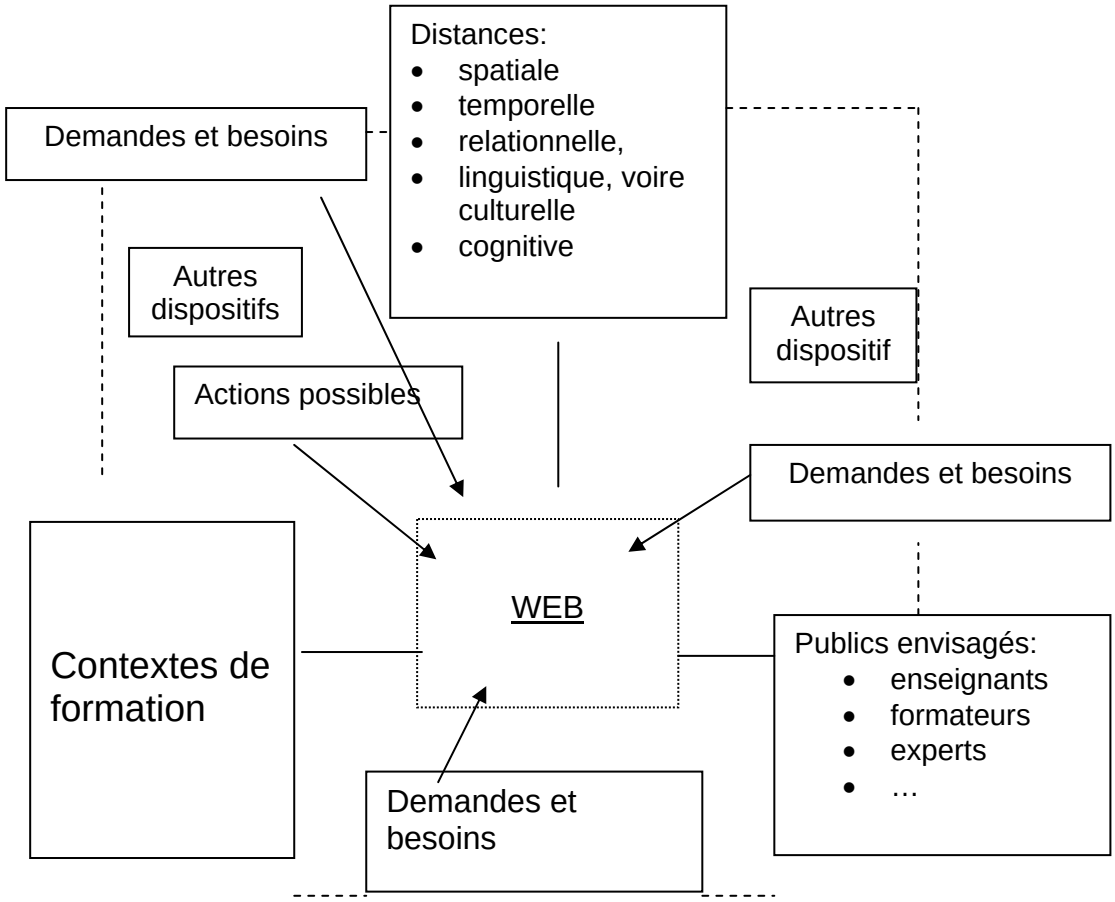
Caractéristiques d'Internet dans notre méthodologie de formation

Certes, Internet est un outil très puissant, mais il s'agit de voir de plus près ces caractéristiques notamment au niveau de la notion de distance. Il s'agit d'être vigilant. Internet doit être un outil au service de nos objectifs éducatifs et non l'inverse. Il s'agit de donner à la technique sa juste place, en particulier comme dispositif de la formation à distance.
Dans notre conception de formation en tant que création des conditions et des démarches pour la construction, l'appropriation, l'utilisation et la production de connaissances, la distance est, comme dans tout modèle de formation à distance, une distance « plurielle ». En effet, la mise à distance en formation implique :

- une distance spatiale

- une distance temporelle: l'apprenant choisit son moment pour travailler et suit son propre rythme d'apprentissage;
- une distance relationnelle, surtout pour ce qui concerne les relations pédagogiques et les relations entre enseignants en formation et formateurs
- quelquefois une distance linguistique, voire culturelle
- une distance cognitive parce que le vécu d'apprentissage des enseignants / apprenants conditionne en partie les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre et, au point de vue technologique, parce que tous ne disposent pas du matériel dernier cri et n'ont pas la même maîtrise de la technologie.

A partir d'une conception si complexe de la distance comme dispositif de la formation à l'échange on peut maintenant se demander quel est le rôle du web et des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la distance en formation.
Si nous choisissons la distance comme fondement de la formation à l'échange par l'échange, il ne s'agit plus pour nous de considérer la distance comme un obstacle - ce qui nous obligerait à "vaincre la distance" -, il s'agit plutôt d'assumer la distance, de prendre en considération la distance dans ses dimensions diverses, et donc de recourir au web et aux TIC en fonction des demandes, des besoins, des enjeux, des contextes, qui peuvent évoluer au cours du temps. Mettre à distance la formation à l'échange, c'est donc combiner des pluralités et des réseaux de pluralités: la pluralité de la distance, du public, des besoins, des contextes de formation, des actions, ce qui nous fait considérer la possibilité d'aboutir à des approches « métissées » et évolutives entre le "tout à distance" et le "tout en présentiel"
(Voir le schéma ci-dessous)



Dans ce contexte il est clair que le web ne peut pas faire de miracles pour vaincre la distance. En revanche, il peut servir à assurer le temps et le lieu de la rencontre des différentes pluralités. Il est non seulement l'outil de transmission d'informations, mais il peut permettre l'optimisation des mises en relation entre les savoirs diversifiés produits dans toute expérience.

C'est dans les dispositifs et, en particulier dans la création pour l'instant de deux sites web que la distance en formation à l'échange par l'échange telle que le projet « Alter Ego » l'envisage va se concrétiser.

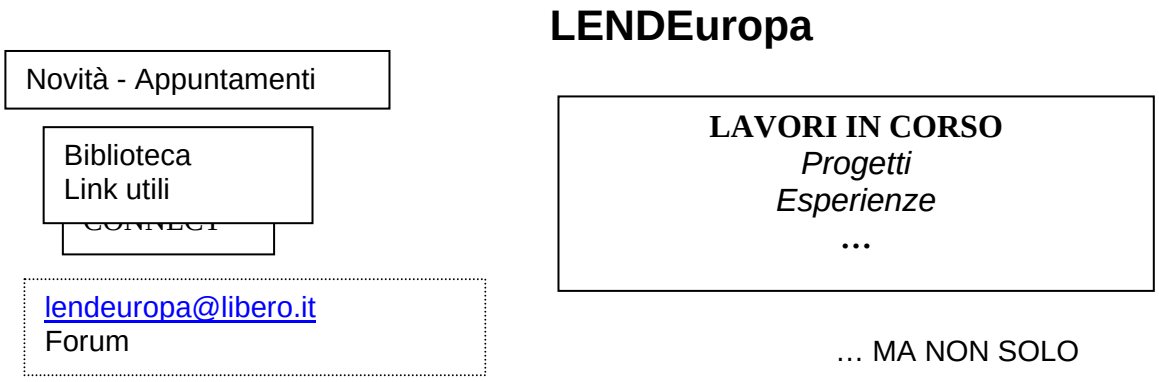
Les dispositifs sites Internet

Nous avons créé à partir de cette conception de la formation à l'échange explicitée plus haut, deux sites web:
Un site, "Echanges éducatifs internationaux" (www.ciep.fr/echanges) dans le cadre du site du CIEP, Centre International d'Etudes Pédagogiques, organisme public français, opérateur de la politique internationale du Ministère de l'Education Nationale.
Un site "LENDeuropa" (http://digilander.iol.it/lendeuropa), issu du site du LEND (Lingua e Nuova Didattica) association italienne de professeurs de langues étrangères et de langue italienne.
Ces sites sont fondés sur la même méthodologie, établissent des liens entre eux et proposent aux enseignants et autres acteurs en éducation concernés par les pratiques d'échanges éducatifs européens et internationaux de :
s'informer en découvrant des expériences diversifiées d'échanges
se former en entrant dans l'analyse des expériences, de ses difficultés, de ses réussites
dialoguer, à distance, avec les acteurs de ces expériences
participer au réseau de recherche action formative, en se constituant en groupes de travail (suivi de formation sous forme de réseau local) pour analyser à leur tour leurs propres expériences et les publier sur les sites.

Le site LENDeuropa

http://digilander.iol.it/lendeuropa

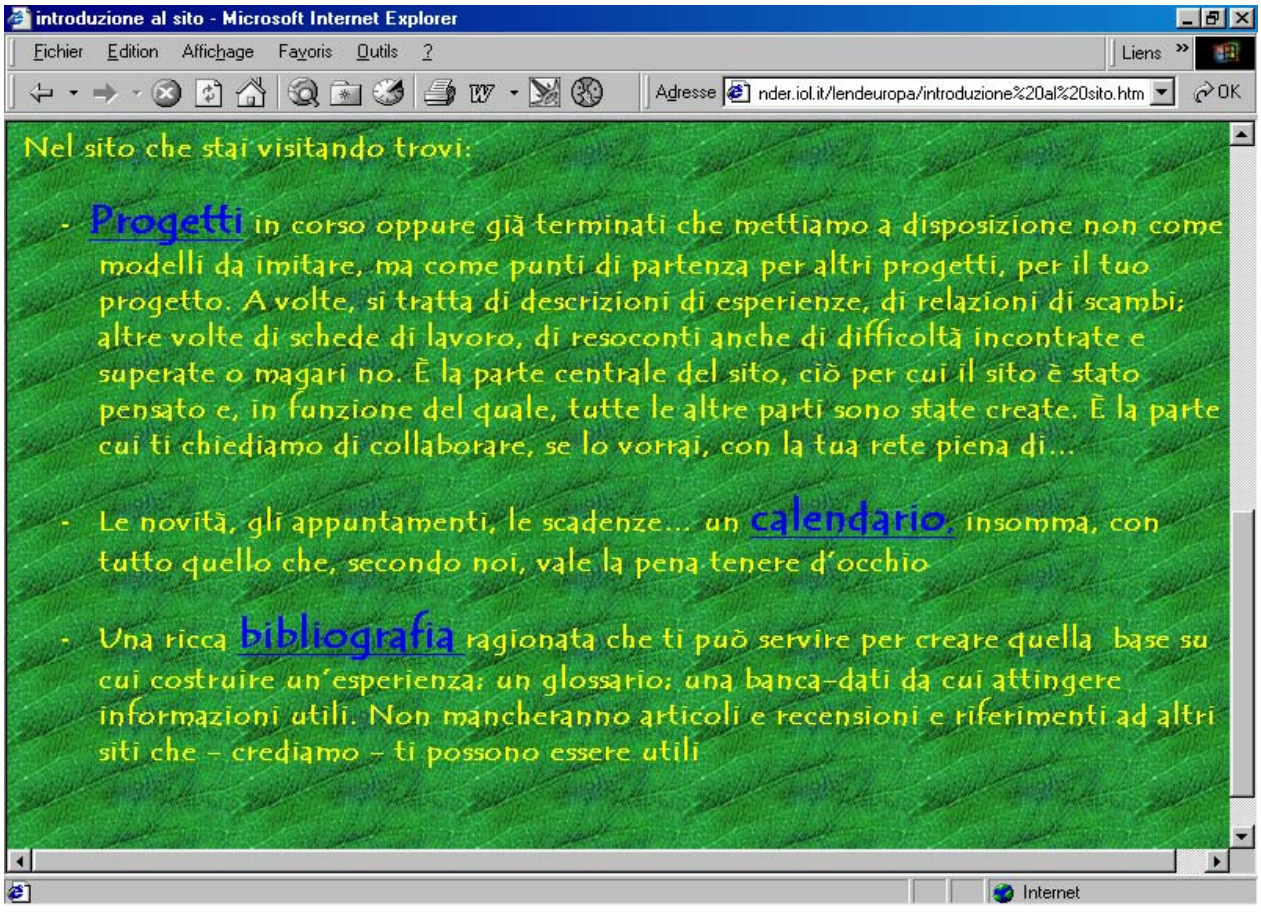
La structure du site est la suivante:



La Home -page qui annonce le contenu du site se présente de la manière suivante

On entre dans le site et l'on trouve une présentation du site, de ses contenus, des raisons pour lesquelles il a été créé.

On entre dans le site et l'on trouve une présentation du site, de ses contenus, des raisons pour lesquelles il a été créé.


introduzione al sito - Microsoft Internet Explorer
Fichier Edition Affichage Favoris Outils ?
Liens
Adresse nder.iol.it/lendeuropa/introduzione%20al%20sito.htm
OK
Nel sito che stai visitando trovi:
- Progetti in corso oppure già terminati che mettiamo a disposizione non come modelli da imitare, ma come punti di partenza per altri progetti, per il tuo progetto. A volte, si tratta di descrizioni di esperienze, di relazioni di scambi; altre volte di schede di lavoro, di resoconti anche di difficoltà incontrate e superate o magari no. È la parte centrale del sito, ciò per cui il sito è stato pensato e, in funzione del quale, tutte le altre parti sono state create. È la parte cui ti chiediamo di collaborare, se lo vorrai, con la tua rete piena di...
- Le novità, gli appuntamenti, le scadenze... un calendario, insomma, con tutto quello che, secondo noi, vale la pena tenere d'occhio
- Una ricca bibliografia ragionata che ti può servire per creare quella base su cui costruire un'esperienza; un glossario; una banca-dati da cui attingere informazioni utili. Non mancheranno articoli e recensioni e riferimenti ad altri siti che – crediamo – ti possono essere utili
Internet

Le site, donc, comprend deux sections fondamentales pour la formation :

Une section contenant des "**projets"** réalisés ou en cours de réalisation. Cette section est construite avec les projets sur les échanges que des enseignants ou des formateurs ont réalisés. Il suffit d'envoyer le projet à l'adresse du site (lendeuropa@libero.it) en suivant des conseils pratiques pour la présentation du projet que l'on trouve directement dans le site (voir le parcours « se vuoi collaborare con noi » dans la section «Lavori non solo in corso »). C'est la partie des expériences et des outils de formation pour les formateurs et les enseignants. Les enseignants, les formateurs peuvent non seulement envoyer leurs contributions, mais se servir aussi des fiches, des matériaux, des outils pédagogiques que d'autres enseignants, formateurs, experts auront envoyés.

Une section "**bibliothèque** "comprenant des bibliographies raisonnées, des fiches de lectures de livres ou d'articles publiés sur le thème des échanges ; c'est le savoir des experts qui est mis en ligne et qui peut servir comme point de repère.

En outre, trois parcours ont la fonction d'informer les utilisateurs du site :

Liens utiles : il ne s'agit pas de donner une liste de liens, mais de piloter la recherche des utilisateurs vers les sites qui seront présentés selon les exigences des visiteurs

Actualités et Agenda

Projet CONNECT avec une présentation du projet « Alter ego » qui a permis la réalisation du site

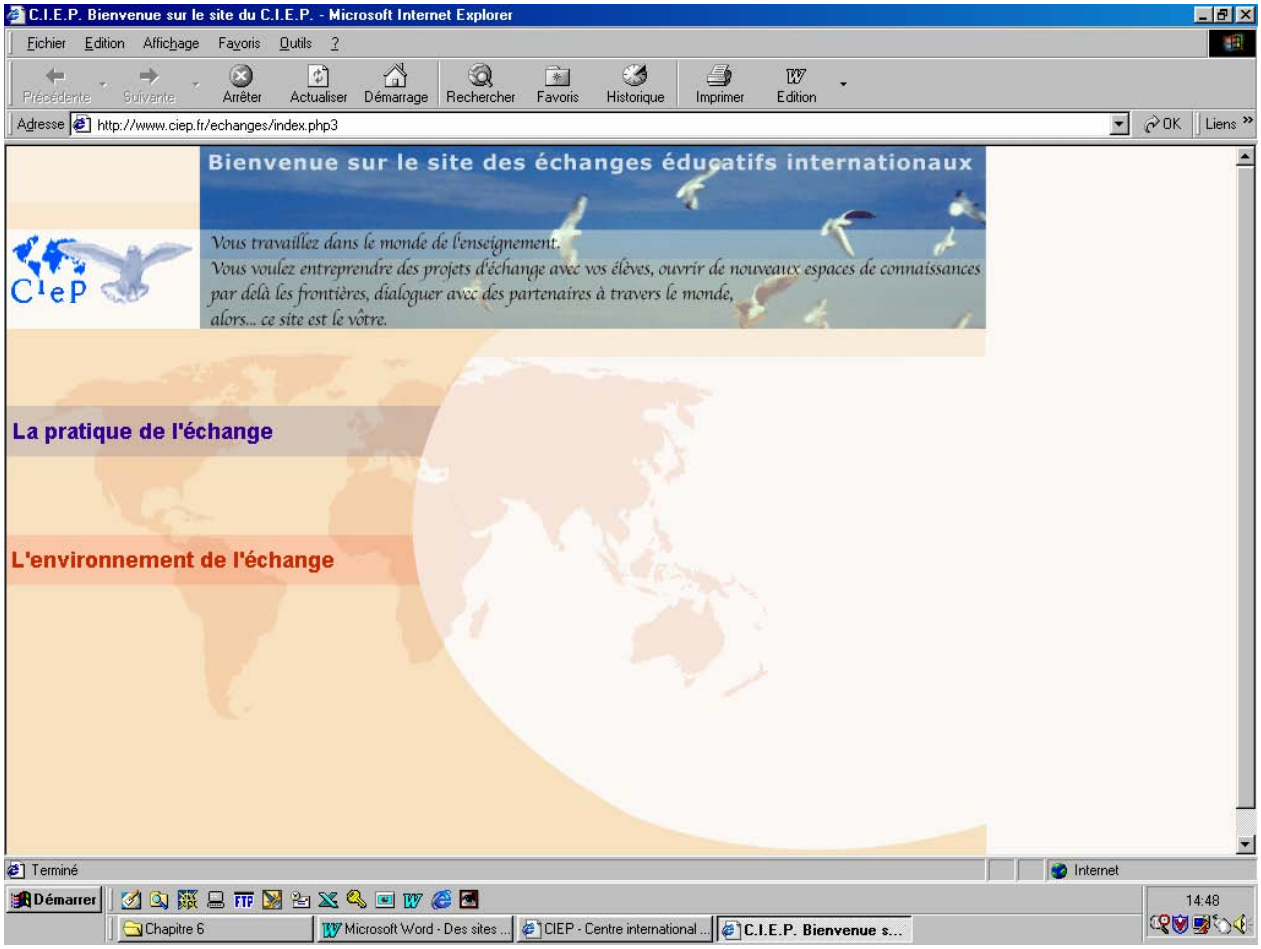
Le site http://digilander.iol.it/lendeuropa a été créé au sein d'une association de professeurs de langues étrangères et de langue italienne, il appartient donc à une réalité associative et non institutionnelle. La gestion du site sera confiée à un groupe rédactionnel constitué par des membres de l'association. Il est évident que le fait d'être un site d'association donne des marges de liberté plus grandes par rapport à celles d'un site institutionnel. Pour ce qui concerne le choix du logiciel et des modalités de réalisation du dispositif web on a fait confiance à l'expérience d'une personne de l'association qui a suivi les étapes qui ont abouti à la réalisation du site. Le site http://digilander.iol.it/lendeuropa a été réalisé en s'appuyant sur digilander.iol.it qui met gratuitement à la disposition des espaces gratuits pour les sites associatifs.

Le site "Echanges éducatifs internationaux" du CIEP

http://www.ciep.fr/echanges

Ce site a été créé pour répondre aux besoins des enseignants et autres acteurs de l'éducation concernés par les pratiques d'échanges éducatifs et de l'ouverture à l'international. En France, ce dispositif faisait défaut.
Il a été conçu pour informer, former sur les pratiques à l'échange, et faciliter le fonctionnement de réseaux de travail.

Il comprend deux grandes parties :
"La pratique de l'échange" qui propose trois sections :
La section "Partenaires" dont la fonction est d'aider les enseignants à trouver des partenaires pour la mise en œuvre d'un projet d'échange.
La section "Informations pratiques" nécessaires pour mettre en œuvre un projet.
La section "Expériences d'échanges et échanges d'expériences" conçue pour assurer la formation en ligne à la pratique de l'échange
"L'environnement de l'échange" dont la fonction principale est informative, conçue sous forme d'un "portail" qui présente les sites renseignant sur les formations à l'ouverture internationale, les sections européennes et internationales, les possibilités d'enseigner à l'étranger, de travailler avec des assistants de langues et d'autres sites utiles.


C.I.E.P. Bienvenue sur le site du C.I.E.P. - Microsoft Internet Explorer
Fichier Edition Affichage Favoris Outils ?
Précédente Suivante Arrêter Actualiser Démarrage Rechercher Favoris Historique Imprimer Edition
Adresse http://www.ciep.fr/echanges/index.php3
OK Liens
Bienvenue sur le site des échanges éducatifs internationaux
Vous travaillez dans le monde de l'enseignement.
Vous voulez entreprendre des projets d'échange avec vos élèves, ouvrir de nouveaux espaces de connaissances par delà les frontières, dialoguer avec des partenaires à travers le monde,
alors... ce site est le vôtre.
CIEP
La pratique de l'échange
L'environnement de l'échange
Terminé
Internet
Démarrer
14:48
Chapitre 6
Microsoft Word - Des sites ...
CIEP - Centre international ...
C.I.E.P. Bienvenue s...

La section "Expériences d'échanges et échanges d'expériences" assure la fonction de formation à distance, selon une méthodologie de travail en réseau d'échanges et de production coopérative entre enseignants(cf. Introduction)

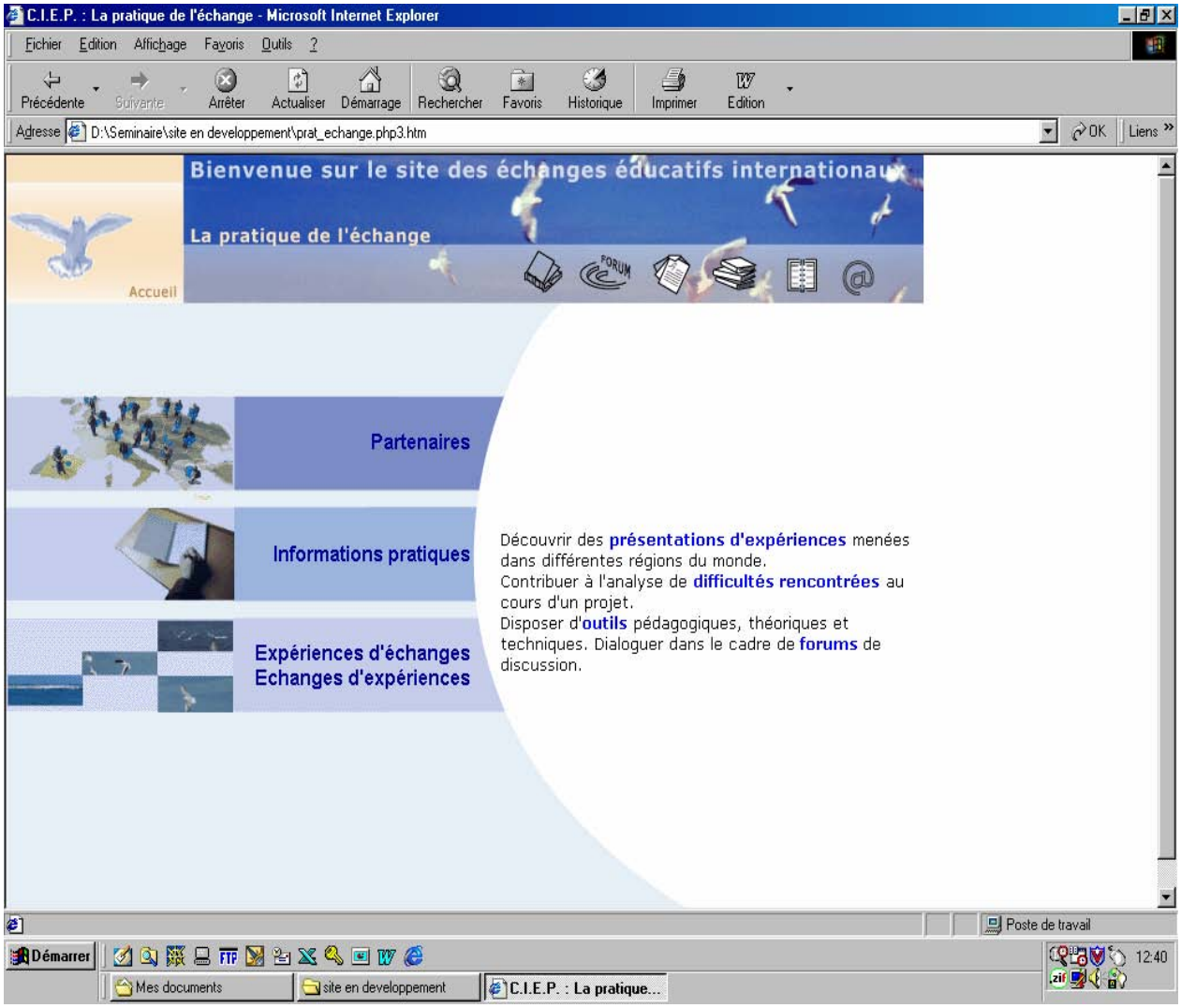
Cette section propose quatre types de parcours et de modalités de participation :

Présentation d'expériences de projets d'échange

Difficultés rencontrées

Boîte à outils

Forum


C.I.E.P. : La pratique de l'échange - Microsoft Internet Explorer
Fichier Edition Affichage Favoris Outils ?
Précédente Suivante Arrêter Actualiser Démarrage Rechercher Favoris Historique Imprimer Edition
Adresse D:\Seminaire\site en developpement\prat_echange.php3.htm
OK Liens
Bienvenue sur le site des échanges éducatifs internationaux
La pratique de l'échange
Accueil
FORUM
Partenaires
Informations pratiques
Expériences d'échanges
Echanges d'expériences
Découvrir des présentations d'expériences menées dans différentes régions du monde.
Contribuer à l'analyse de difficultés rencontrées au cours d'un projet.
Disposer d'outils pédagogiques, théoriques et techniques. Dialoguer dans le cadre de forums de discussion.
Poste de travail
Démarrer
12:40
Mes documents
site en developpement
C.I.E.P. : La pratique...

Le parcours "Présentation d'expériences"

Il propose de prendre connaissance avec des projets d'échanges répertoriés selon la typologie suivante :
Correspondances (écrites, vidéo, Internet, …)
Productions coopératives
Voyages -séjours
Projets européens (Socrates, Leonardo)

Projets d'aide au développement et à la solidarité (Partenariats Nord - Sud, ……)
Autres types de projets
Il propose également de participer à ce réseau en invitant les enseignants à proposer leurs propres expériences. Des conseils lui sont donnés en ligne :

Conseils pour présentation d'expériences d'échange
Pour nous présenter votre expérience, nous vous proposons d'analyser votre projet en suivant:
- soit une optique chronologique (Avant (la préparation)- Pendant(le déroulement)-Après (les résultats du projet)
- soit une série de questionnements (Pourquoi?(enjeux, objectifs)-Comment?(étapes -clés, appropriation)-Quelle évaluation de votre projet?(points positifs- points négatifs)
Les éléments qui permettront de rendre accessible votre expérience à d'autres sont exposés dans le cadre suivant:
1. Pourquoi *avoir fait le choix d'un tel projet? Quelles ont été les démarches engagées* avant *la mise en route du projet? -*

- Contexte
- Acteurs
- Objectifs
- Enjeux
- Modalités d'organisation

2. Comment *le projet a-t-il été mené, soutenu, porté par les différents acteurs? Que s'est-il passé* pendant *le projet, à différents niveaux?*

- Déroulement du projet
- Appropriation par l'élève
- Démarches pour conduire aux productions envisagées

3. Comment *le projet a-t-il été perçu* après *l'expérience accomplie? /Le projet a été l'objet de quelle évaluation?*

- Points positifs et négatifs
- Difficultés rencontrées et analysées
- Démarches réussies transférables en outils

Vous pouvez les traiter comme vous le souhaitez. Ces éléments ne sont en aucun cas exhaustifs. Vous pouvez les compléter, nous faire part de vos idées pour enrichir ce schéma.

Vous avez deux possibilités:
1) Si vous maîtrisez la composition de page html, envoyez-nous votre expérience telle que vous l'avez conçue
2) Sinon, envoyez- nous vos matériaux (textes, images, graphique etc) et le scénario d'organisation de ces éléments. Nous réaliserons votre scénario, nous vous le soumettrons et ensemble déciderons de le mettre en ligne.

Le parcours "Difficultés rencontrées"

Une liste de Types de difficultés a été établie sur les critères des types d'acteurs avec qui telle difficulté "a surgi" Pour chaque type de difficultés nous proposons d'ouvrir "une réunion virtuelle" en publiant plusieurs "prises de parole" de différents enseignants qui relatent de manière singulière comment cette difficulté est apparue dans le cadre du projet, comment elle a été perçue par les différents acteurs et comment elle a été résolue (ou pas).
Ainsi l'enseignant qui a rencontré ce même type de problème et qui consulte le site se trouve en position "d'écouter" les autres, de percevoir les différentes modalités d'une même difficulté, d'identifier les différents éléments qui entrent en jeu, d'effectuer une démarche de

conceptualisation qui va lui permettre d'analyser à son tour sa propre difficulté et trouver ainsi des éléments de solution.

Conseils pour proposer des" fiches difficultés"
Voici quelques suggestions pour présenter vos fiches difficultés.
Ceci n'est qu'une ébauche de cadre, en aucun cas exhaustive.
Le gabarit souhaité est de 2 pages environ.

1. Identifier et délimiter la difficulté:
Trouver un titre explicite qui nomme brièvement la difficulté
Vous pouvez utiliser des expressions comme: "chercher à, en quête de.."(votre difficulté n'est pas forcément résolue)

2. Décrire concrètement:
- Contexte: Type de projet Type d'établissement, Nombre d'élèves concernés, Quel est le cadre de la difficulté? , A quel moment du projet? , Dans quel lieu ? (si c'est utile à la compréhension)
Récit: Raconter/analyser la situation problème de votre point de vue
- Comment vous l'avez perçue? / Sous quelle forme? A travers quel(s) événement(s)?
- Comment vous l'avez analysée?
- Les questions que vous vous êtes posées? Les réflexions?
- Les hypothèses? Seul (e) ou avec d'autres?
- Comment vous l'avez gérée?
- La situation a-t-elle été détournée? Surmontée? Le problème a-t-il été résolu?

3. Et si c'était à refaire? *De nouvelles perspectives? Des solutions? Des outils? …*

Le parcours "outils"

Dans cette entrée, il s'agit de proposer aux enseignants et autres acteurs des projets d'échange des savoirs et des savoir-faire de différentes natures qui les aident à mettre en place, à développer et à évaluer leur projet.
Tous les "outils" seront accessibles par des mots -clés -cliquables figurant dans le corps des "présentations d'expériences". Mais ils seront aussi accessibles directement par l'entrée "Outils", classées par types de projets.
Trois types d'outils sont à distinguer méthodologiquement, même s'ils sont souvent agencés entre eux dans la pratique :
Des outils pédagogiques : exemples de démarches, exemples d'activités, exemples de matériels pédagogiques, etc. Ces outils seront proposés par des enseignants et par des formateurs.
Des outils techniques relatifs soit aux technologies utilisées dans le cadre des projets (informatique, vidéo …) soit relatifs aux questions financières et /ou institutionnelles. Certains de ces outils se retrouveront également dans la section "Informations pratiques"
Des outils théoriques : Pour en savoir plus, pour comprendre mieux, pour situer les quelques problématiques importantes qui traversent les pratiques d'échange; par exemple la problématique de l'interculturel, de l'altérité, de la subjectivité et l'intersubjectivité, de la démarche de projet, de l'échange (sic) etc.

Perspectives

Comment ces sites seront- ils utilisés et par suite quels résultats pouvons-nous en attendre?
Parmi les différentes situations d'utilisation de ces sites (par des enseignants isolés, des équipes pédagogiques, des partenariats éducatifs, des groupes de stagiaires au cours de sessions de formation, etc.) nous privilégions, au moins pour un premier temps d'expérimentation, les situations de formation collective en présence. Ces situations sont en effet les lieux dans lesquels s'amorcent les processus de formation par l'échange, processus qui se développeront après la session, par l'échange des travaux d'analyse, d'évaluation et de production que les enseignants mèneront. Les sites sont proposés comme les dispositifs privilégiés de ces échanges.

Or nous savons tous très bien qu'il ne suffit pas de proposer à des enseignants d'analyser et d'écrire leurs pratiques pour qu'ils le fassent volontiers. Ce type d'activité n'appartient pas vraiment à la culture de travail des enseignants de nos pays. Pire, lorsqu'ils sont amenés à le faire, pour leur hiérarchie (chef d'établissement, inspecteur) ou pour la Commission, dans le cadre du rapport final à la suite d'un projet européen, ils le font rarement dans la perspective d'en tirer un réel bénéfice pour eux-mêmes, pour mener une véritable réflexion sur leurs démarches et ses résultats, pour améliorer leur pratique ; mais le plus souvent, ils le font comme un "pensum" auquel ils ne peuvent pas se soustraire ! Ils ont en général, à tort ou à raison, le sentiment que le destinataire de ces écrits ne va pas jouer véritablement le rôle d'interlocuteur; le dossier sera vu et classé.

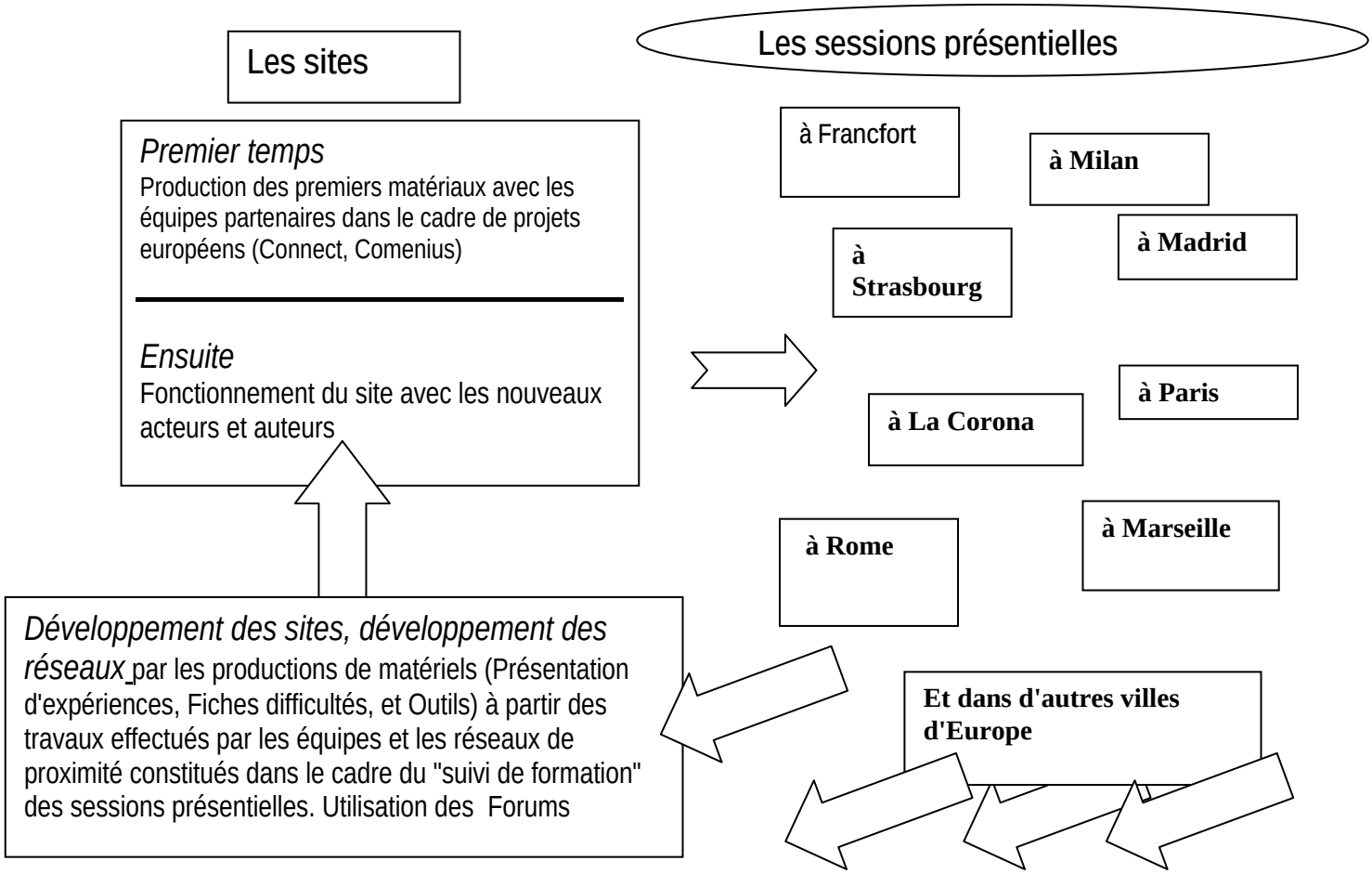
L'hypothèse qui préside à la mise en œuvre de nos sites est que le rapport au travail d'analyse, d'évaluation et d'écriture d'une expérience est en grande partie déterminé par la situation d'interlocution dans laquelle il se déploie. Lorsque que les interlocuteurs sont des collègues proches ou lointains et qu'une sorte de "pacte" d'échange et de travail en commun est établi, les enjeux de présenter son expérience, ses difficultés et ses réussites peuvent être identifiés comme positifs et "rentables". Il s'ensuit alors une plus grande fluidité dans le travail d'écriture.

En effet, la question importante est celle de la "mobilisation" des enseignants pour investir le dispositif d'échange et de travail coopératif à distance.
Cette mobilisation peut certes se faire pour des enseignants qui consulteront les sites de leur propre initiative au sein de leur espace privé.
Mais nous ne pouvons les aider dans leur démarches qu'avec les outils du site lui- même (le type choisi de navigation, les entrées et les parcours proposés, les conseils donnés pour analyser leur expériences, les "gabarits" proposés pour les fiches, etc). Nous ne pourrons mesurer l'efficacité des sites qu'à posteriori, que par la quantité et la qualité des productions proposées.

Pour optimaliser le fonctionnement de ces dispositifs de travail à distance nous envisageons de travailler en relation avec des formateurs qui assurent des stages, des journées pédagogiques, des groupes de recherche action, au niveau local, régional, national et européen.
Ces partenaires- formateurs seront invités à utiliser le site :
d'une part au sein de la session présentielle : comme outil d' informations, comme aide à la recherche de partenaires et comme lieu de ressources pédagogiques et de rencontre virtuelles avec des praticiens expérimentés.
d'autre part comme dispositif de suivi de formation en invitant les stagiaires à s'organiser dans un premier temps en réseau de travail de proximité pour analyser ensemble leurs difficultés, s'échanger des informations, des outils pédagogiques, les évaluations sur des étapes de leur projets etc. (en utilisant les outils de type: liste de diffusion, messagerie et

Fichiers attachés) Une rencontre en présence au cours des mois qui suivent le stage est conseillée. Dans un deuxième temps nos sites pourront alors être investis par les membres de ces "réseaux de proximité" pour ouvrir l'espace d'échange à l'échelle européenne et internationale, permettre des interactions et des coopérations avec de nouveaux interlocuteurs, notamment en "publiant" les analyses et évaluations de leurs projets, en exprimant les problèmes qu'ils ont rencontrés et en faisant part des démarches particulièrement réussies sous forme "d'outils pédagogiques transférables". En outre les forums, permettront de poursuivre en les élargissant les débats sur des thèmes engagés dans la session et/ou dans les réseaux de proximité.
En effet, nous pensons qu'Internet ne peut pas réussir à créer par la seule puissance de sa technique des dynamiques de réseau " macro - planétaire", mais il réussit très bien à étayer, renforcer, développer, optimaliser et internationaliser des dynamiques qui ont commencé à se créer réellement sur le terrain, à niveau "micro -local"; des dynamiques naissantes amorcées au cours d'un stage, d'une rencontre de partenaires d'un projet européen, d'un séminaire de formateurs ou de toute autre forme de rencontre de travail.

Schéma du mode de fonctionnement du développement du site


Les sites
Les sessions présentielles
Premier temps
Production des premiers matériaux avec les équipes partenaires dans le cadre de projets européens (Connect, Comenius)
Ensuite
Fonctionnement du site avec les nouveaux acteurs et auteurs
à Francfort
à Milan
à Madrid
à Strasbourg
à Paris
à La Corona
à Marseille
à Rome
Développement des sites, développement des réseaux par les productions de matériels (Présentation d'expériences, Fiches difficultés, et Outils) à partir des travaux effectués par les équipes et les réseaux de proximité constitués dans le cadre du "suivi de formation" des sessions présentielles. Utilisation des Forums
Et dans d'autres villes d'Europe

Et après

Deux sites prennent maintenant leur dynamique, en France et en Italie; nous escomptons sur la mise en œuvre progressive d'autres sites du même type, dans les autres pays européens qui établissent des liens ensemble et favorisent ainsi d'une part l'introduction de la dimension européenne dans chacun des systèmes éducatifs, des pratiques et des cultures pédagogiques de chaque pays et d'autre part la coopération, la mobilité (virtuelle) et les échanges productifs et créatifs entre les acteurs de l'éducation.

Chapitre 7

Un parcours de formation

Carmen DELL'ASCENZA
Eleonora SALVADORI

LEND de Rome

Au cours des pages précédentes, nous avons présenté les prémisses théoriques et tracé un cadre de référence à l'intérieur duquel situer une proposition de formation fournissant aux enseignants, par groupes ou individuellement, à l'aide du réseau Internet et des sites web, l'opportunité d'accéder à une auto-formation à l'échange par l'échange grâce à des liaisons et des communications multiples. Maintenant, il s'agit de vérifier si ce processus pourra être ultérieurement facilité par la formation d'opérateurs capables de mettre en œuvre des processus de coopération éducative et des projets transnationaux fondés sur une pédagogie des échanges faite de compétences, connaissances, savoir faire acquis dans le cadre d'un cours de formation spécifique.

Formation des formateurs à la pédagogie des échanges : formation en Présence et à distance : le projet F.I.P.A.D.

Le Cours, dont les lignes générales ont été élaborées par les partenaires italiens du projet Connect /alter ego : parcours croisés, est le résultat des recherches des groupes LEND de Rome et Milan.
Au moment d'établir le dispositif de formation, ils ont pris en considération le débat au niveau transnational contenu dans le projet *Alter ego,* la situation italienne en particulier, les besoins de formation des opérateurs de l'école italienne et du cadre éducatif européen. Leur action a tenu compte, entre autres, de la dimension transnationale de l'éducation qui impose aujourd'hui une approche interculturelle des "savoirs" impliquant tous les acteurs des processus éducatifs (étudiants, enseignants, chefs d'établissement, société civile).
Le dispositif programmé se base sur l'option pédagogique de l'échange, agissant positivement sur le plan disciplinaire et transdisciplinaire dans les institutions scolaires et favorisant les processus d'innovation et de croissance.
La pédagogie des échanges suppose que l'échange éducatif ([1]) motive les apprenants de l'apprentissage en facilitant, dans un climat de recherche, la confrontation et la médiation, ainsi que l'acquisition des "savoirs" dans les différentes disciplines. La fonction de la pédagogie des échanges est d'orienter les apprenants dans la confrontation avec un monde différent, favoriser la croissance et l'apprentissage en prévoyant des interventions utiles à maintenir la motivation, éviter les frustrations, surmonter les refus au changement (dus à des incompréhensions, stéréotypes culturels, difficultés de communication..); ces interventions, planifiées, négociées,

[1]Cf. Heitz, Chap.1

accompagnées et réorientées dans les situations spécifiques ([2]) favorisent les contextes communicatifs et d'échange.
La réflexion sur la pratique des échanges ([3]) a montré que les enseignants et les opérateurs scolaires ont la possibilité de programmer et de réaliser des échanges sans aucune formation particulière, mais elle a aussi souligné que les résultats dépendent des compétences que chaque acteur, de façon aléatoire, réussit à mettre en oeuvre et des capacités d'aller au-delà du projet réalisé en traduisant les expériences interculturelles ponctuelles en modèles pédagogiques transférables
Les sites illustrés au cours des pages précédentes ([4]), proposés comme des centres de ressources/laboratoires, ne représentent pas seulement un cadre d'apprentissage favorisant la construction et la réalisation de parcours de formation à l'échange en fonction des besoins de recherche, personnelle et collective, des enseignants et des institutions déjà motivées. Il faut aussi prévoir la constitution de groupes d'opérateurs capables de diffuser et de généraliser les pratiques de l'échange. Les sites peuvent alors devenir un contexte de référence idéal pour un cours de formation destiné à des professionnels capables de sensibiliser et de motiver les enseignants et les institutions, de multiplier les sujets intéressés à choisir l'échange en tant qu'option pédagogique, de faciliter l'acquisition des informations et des instruments, de construire des modèles pédagogiques transférables.
En planifiant le cours de formation, le groupe a travaillé dans le domaine de l'interaction entre formation à distance et formation en présence qui, en partant des analyses des partenaires de "Alter Ego" et des propositions des experts externes ([5]), est apparu le plus cohérent avec les objectifs identifiés, par sa capacité de conjuguer les effets positifs des relations qui s'instaurent entre les membres d'un groupe en formation, qui communique et interagit en présence, avec ceux qui sont favorisés par la virtualité, encore partiellement inexplorés.
La distance, dans un cours qui par sa nature ([6])ne peut être réalisé suivant les modalités de la transmission unidirectionnelle, devient une ressource. Si dans un premier temps, il permet aux formateurs et stagiaires de se décentrer pour réfléchir, éloigner, mettre en perspective des problèmes et des questions, dans un deuxième temps, il leur demande de se recentrer pour des moments d'échange, comparaison et vérification qui intègrent le parcours commun avec de nouveaux acquis nés de la réflexion durant la décentration.
Les réflexions et les indications auxquelles on se réfère dans la construction du stage sont celles des stratégies d'organisation des cours de ce genre, celles des dynamiques d'apprentissage *on line* ([7]), celles des questions qui naissent quand le couple formateur / formé communique et interagit en présence et à distance.
Un cours, basé sur l'option pédagogique de l'échange, ne peut être orienté que vers l'apprentissage coopératif, qui se développe horizontalement entre les éléments du groupe en formation, verticalement entre les formateurs, en présence ou à distance, et les stagiaires; tous les acteurs du processus procèdent à la fois individuellement et en groupes. Cela implique le choix d'une stratégie d'organisation particulière: les moments en présence sont consacrés à la fondation d'une communauté d'apprentissage, à savoir d'un groupe diversifié mais soudé qui, pour répondre à des exigences spécifiques, décide d'établir un pacte de formation. Ce pacte implique l'identification des rôles et des fonctions pour chaque élément du groupe: les responsables du processus de formation, les experts externes, sollicités sur des thèmes précis, les formateurs, les stagiaires, se reconnaissent en tant que sujets, mobilisés pour atteindre le même objectif. Ainsi entrent en jeu tous les actes de communication créant un lien d'empathie entre contractants et favorisant le partage des connaissances et des compétences dans un cadre de référence commun. Au cours des activités de formation à distance, il faut privilégier ce qui favorise le processus de "décentration" et de "recentration" Certaines activités seront liées à la

[2] Cf. Deuxième partie
[3] Cf. Heitz, chap. 1
[4] Cf. Maurice et Minardi, chap.6
[5] Cf. Deuxième partie
[6] Cf. Maurice, Minardi , chap. 6
[7] Cf. Bernard, chap. 3.

recherche à distance, d'autres seront complémentaires à l'interaction en présence: réflexion et approfondissement personnel, recherche et accès à des ressources externes, à des banques de données disponibles dans d'autres contextes, élaboration d'hypothèses de travail, réflexion coopérative *on line*, problématisation, élaboration du projet. Cette modalité, quelquefois fatigante, qui ne peut s'appuyer sur la communication orale, mais oblige à passer par le code écrit, plus structuré, introduit dans le processus de formation une valeur ajoutée : les connaissances, les compétences, les expériences perdent leur caractère immédiat et occasionnel et acquièrent une forme systématique et réfléchie.
En outre, le cours destiné à des enseignants "experts" et à des formateurs qui utiliseront le savoir-faire acquis pour réaliser des itinéraires de formation à la pédagogie de l'échange par l'échange, doit prévoir de nombreuses occasions destinées à la réflexion individuelle et collective : chaque futur formateur deviendra "expert", capable d'assumer la responsabilité de la formation de ses "apprenants" lorsqu'il aura établi une analyse approfondie de ses propres parcours d'apprentissage et des stratégies mises en œuvre pour acquérir des capacités professionnelles.
L'utilisation d'Internet a permis d'accélérer les processus d'innovation dans la formation, en soulignant les limites d'une pédagogie transmissive et directive, en passant des savoirs aux "savoir-faire", "savoir être", "savoir- apprendre" et en exaltant le rôle responsable, actif, autonome de celui qui veut se former. Le formateur doit donc être conscient que la meilleure utilisation du moyen télématique implique pour lui un rôle nouveau : il n'est plus celui qui transmet des contenus, mais celui qui est capable de créer des dispositifs d'apprentissage efficaces. Il facilite ainsi l'accès à des connaissances spécifiques et à des compétences selon des modalités flexibles et appropriées aux caractéristiques de chaque individu. Il mettra sur pied une organisation, un fonctionnement des parcours et du matériel à utiliser en fonction des besoins de l'individu apprenant qui gèrera directement son processus de formation, aidé par le médiateur et facilitateur qui possède une connaissance précise des spécificités de chaque participant, de ses attentes et de ses besoins.
Il sera donc essentiel d'acquérir en premier lieu une connaissance approfondie des caractéristiques "existentielles" du stagiaire, de ses possibilités d'utilisation individuelle du cours, de ses qualités "professionnelles", de ses connaissances, compétences et expériences, de ses besoins, de ses attentes et du contexte où il agit ; il sera ensuite nécessaire de mettre en action les stratégies de communication pour renforcer le besoin et l'envie de s'approprier des propositions de formation offertes par le dispositif..

Sur ces bases, le groupe de projet Lend a élaboré un dispositif de formation cohérent basé sur les résultats de la recherche, où les phases de FAD et de FIP alternent selon une logique d'interaction étroite.

Nous fournissons le plan général de ce cours que nous lançons au niveau national et régional. Nous nous réservons le droit d'en communiquer les résultats et les productions sur le site Lend, lieu d'interaction et de discussion et où en sera illustré le déroulement.

Méthodologie, finalités et objectifs des moments de formation en présence

Les rencontres s'articulent en activités de :
écoute et acquisition des connaissances

- débat et confrontation
- recherche coopérative
- activités de laboratoire individuelles ou de groupe

On convient, par des communications, séminaires, laboratoires, moments d'étude, de construire un groupe de recherche élargi (communauté d'apprentissage), motivé, sur le plan affectif, relationnel, culturel, pour poursuivre à distance un parcours de formation fondé sur des expériences partagées et sur des besoins communs.

Les activités proposées tendent à:

- offrir des idées théoriques sur la réflexion dans le domaine de la formation aux échanges et de la coopération éducative transnationale
- faciliter l'échange de connaissances et de compétences par la discussion et la confrontation
- développer la capacité d'observation et d'analyse des situations (enseignant réflexif)
- fournir des instruments pour identifier les besoins de formation des enseignants agissant dans des situations transnationales
- stimuler l'action de programmer des situations de formation-recherche-échange
- motiver au travail coopératif et de groupe en présence et à distance
- habituer à reconnaître des compétences acquises, à jouer le rôle de médiateur entre les différentes cultures pédagogiques
- familiariser à la reconnaissance et à l'analyse des dynamiques de groupe
- habituer à gérer de façon positive la confrontation (et le conflit).
- favoriser la formation de groupes de travail disposés à agir *on line*
- offrir des contextes utiles pour l'acquisition de compétences concernant l'utilisation des TIC.

Méthodologie, finalités et objectifs des moments de formation à distance

Le dispositif de FAD par des moments de:

- recherche et acquisition individuelle de données/informations/connaissances
- recherche et élaboration coopérative de données/informations/connaissances
- activités de laboratoire *on line* individuelles ou collectives
- activités de tutorat et de soutien
- situations de discussion libre/guidée/par paires/ individuelle

On se fixe comme objectif de donner des occasions concrètes de travail *on line* qui maintiennent et renforcent l'interaction entre les membres de la communauté des apprenants.
Par cette activité, le cours tend à offrir l'acquisition de connaissances (déclaratives et de procédures) pour :

- mettre en synergie les ressources des sujets impliqués dans les processus d'échange à travers le réseau
- lire, analyser et évaluer des projets d'échanges relativement aux contextes
- re élaborer en coopération du matériel en fonction d'un projet de recherche
- adapter les interventions à chaque situation et aux besoins des acteurs en question
- alimenter la documentation relative aux problèmes-clés des activités de coopération
- gérer et garantir l'activité du forum de discussion sur les thèmes cités
- diffuser la pratique de l'échange en tant qu'option pédagogique.

A partir de ces conditions, Lend a l'intention d'expérimenter et de vérifier l'efficacité d'un cours ainsi structuré:

DESTINATAIRES
a) Enseignants experts impliqués dans des projets de coopération européenne
b) Formateurs des différentes aires disciplinaires.

OBJECTIFS
Le cours propose la formation d'un opérateur dont les compétences reposent sur la connaissance de:
Connaître :

- L'organisation des systèmes éducatifs des pays membres de l'u.e,
- Les instruments servant à identifier les "indicateurs",
- Les facteurs significatifs permettant d'en comprendre le fonctionnement
- L'organisation des systèmes de formation initiale et continue du personnel enseignant des pays de l'u.e. Ainsi que leur fonctionnement
- Les programmes de coopération éducative européenne et les indications de la Commission Européenne;
- La langue et la civilisation de plusieurs pays de l'U.E. dans leurs coordonnées historico-culturelles
- La question des dynamiques interculturelles et de la coopération éducative transnationale
- Les problèmes relatifs à l'utilisation des TIC
- La question de la formation en présence et à distance.

Etre capable de :

- Analyser et gérer des situations dans des contextes complexes où interagissent des sujets aux identités linguistiques et culturelles différentes
- Utiliser, même dans des situations problématiques, des stratégies relationnelles
- Jouer le rôle de médiateur entre les différentes cultures pédagogiques
- Organiser et appliquer des modèles de formation en cohérence avec les besoins identifiés
- Utiliser les moyens informatiques pour la formation
- Articuler les moments de formation à distance et en présence
- Promouvoir la lecture critique des processus d'innovation
- Utiliser dans le contexte les instruments conceptuels nécessaires à la réflexion pédagogique *et donc*
- Réfléchir sur ses propres choix de méthodologie, de gestion, de monitorage (auto-évaluation).

CONDITIONS REQUISES PRELIMINAIRES

Le cours s'adresse aux enseignants qui
- possèdent une bonne connaissance d'au moins deux langues communautaires
- ont déjà participé à des projets communautaires où ils ont mûri des expériences significatives
- sont intéressés à la gestion de groupes et au travail de coopération.

ARTICULATION

A) phases de lancement du cours à travers

L'institution d'un forum de discussion actif sur les sites du CIEP et du Lend sur les thèmes suivants

- Pédagogie des échanges
- Projets d'échanges
- Expérience d'échanges
- Problèmes et solutions
- Evaluation d'expériences
- Utilisation d'instruments informatiques pendant les différentes phases du projet d'échange
- Présentation du cours au moyen de sites, conférences, prospectus et matériel illustré

Sur la base des besoins et des attentes, on prépare des instruments pour entrer en contact avec les futurs stagiaires, vérifier leur disponibilité à participer au cours, connaître leur histoire professionnelle, le contexte existentiel spécifique, identifier leurs besoins, leurs aspirations et leurs motivations (par des questionnaires, des curriculum -vitae, des fiches d'analyse du projet de cours, des formulaires d'inscription).

B intervention de régulation

Sur la base de l'analyse des informations recueillies, l'équipe des formateurs planifie les stratégies, le matériel, les dispositifs à utiliser pour la réussite du cours, en prévoyant des interventions de monitorage, régulation et évaluation

Déroulement en présence:

On prévoit 3 stages intensifs de 8 heures chacun

Rencontre I:

- Moments et activités de socialisation et de connaissance réciproque,
- Illustration des objectifs et des modalités du cours: discussion sur les attentes individuelles et les besoins spécifiques de formation,
- mise en évidence des problèmes relatifs aux contenus et aux modalités de la formation proposée et analyse des parcours possibles (individuels et collectifs, en présence et à distance),
- Illustration des instruments et du matériel prévus par la F.A.D.,
- Présentation d'une bibliographie et des ressources complémentaires accessibles sur Internet
- Définition d'une structure d'organisation *on line* et de son fonctionnement
- Elaboration du contrat de formation entre équipe de formateurs et stagiaires suivie de l'explicitation du pacte de coopération dressé entre tous les acteurs du processus de formation.
- Présentation du dispositif de monitorage, régulation et évaluation des résultats dans le cours.

Rencontre II (mi-parcours)

- Moment de confrontation sur les expériences de formation réalisées individuellement et collectivement *on line* par la comparaison des différents parcours individuels et la systématisation des résultats individuels et de groupe .
- Définition des questions, approfondissement des thèmes (exposés, débats, séminaires), activités de laboratoire, contacts avec les partenaires européens engagés dans des activités de formation du même type;
- Evaluation en cours de processus, interventions éventuelles de régulation.

Rencontre III (fin de cours)

- Comptes-rendus d'approfondissement par les stagiaires sur les thèmes faisant l'objet du cours,
- Présentation et discussion des projets élaborés par les groupes *on line*,
- Analyse de projets élaborés par des partenaires transnationaux,
- Débats promus et gérés par les stagiaires.
- Vérification et évaluation du processus de formation, certification
- Follow-up: modalités pour assurer une continuité à la "communauté d'apprentissage" qui, grâce au réseau, pourra continuer à apprendre/se former en comparant les pratiques de formation et les résultats de ses propres expériences professionnelles. A la fin de la rencontre I: identification des groupes de stagiaires qui, au cours de la phase de F.A.D., travailleront o*n line* en rapport étroit entre eux et en interaction avec le référent/tuteur.

Déroulement à distance

On prévoit 6 modules de F.A.D.

Chaque module présente quatre aires fondamentales:

- Information (sites, centres de documentation, bibliographie de référence, matériel, textes...)
- Guide (technique, instrumental...)
- Formation (situations/problèmes)
- Recherche - action

Le parcours modulaire est articulé sur deux niveaux
1) Niveau A, calculé sur les compétences présumées des enseignants
2) Niveau B, calculé sur les compétences présumées des formateurs
Le choix du niveau est confié au stagiaire.
Chaque niveau offre une certification différente. Les 6 modules peuvent être composés différemment et établis suivant les capacités, les compétences, les progrès, les préférences, les besoins et les intérêts de chaque groupe de stagiaires *on line* ou de chaque stagiaire. Avant la deuxième phase, chaque stagiaire (ou groupe) envoie le projet du parcours identifié au tuteur pour permettre au groupe coordinateur de programmer les activités en relation avec les besoins.

Chaque module F.A.D. prévoit un parcours de 10 heures
Pour chaque module, on prévoit 5 heures d'interaction (avec le groupe *on line*, avec le tuteur en plate-forme.)
Total des heures de formation prévues :

En présence	24
A distance	60
De recherche, étude et projet	16
Total heures	100

Méthodologie de conduite du cours
Exposés, séminaires et travaux de groupe, ateliers/exercices en présence et *on line*, débats, forum de discussion, circulation de matériel, correspondance et assistance *on line.*

Outils nécessaires
Salle de conférence, salle multimédia, connexions Internet, Site Web, ateliers, Magnétophones, video/TV, video/caméra, Video/ Magnétoscopes, *Personal computer*

Production et/ou distribution de matériel pendant le cours
Distribution d'informations sur les sites et liens utiles ainsi que les indications pour l'accès *on line*,
Production de matériel à circulation interne, de synthèses et rapports, de projets, de pages web.

Instruments, modalité et temps de l'évaluation
Les évaluations tendent à relever
La satisfaction des attentes, la réalisation des objectifs, la modalité, les caractéristiques et la qualité de la collaboration entre stagiaires, les modifications dans les pratiques de formation.

Périodicité de la vérification
Initiale, en cours, finale

Instruments prévus pour l'évaluation
Questionnaires, tests d'auto-évaluation, interviews, discussions, simulations de situations prévoyant le recours aux compétences acquises et surtout journal de bord pour témoigner du "vécu" et de l'apprentissage à différents niveaux (cognitif, affectif, relationnel) en relation avec le développement des interactions en présence et à distance.
Les résultats du parcours de formation, obtenus après avoir fréquenté tous les modules prévus, sont certifiés sur la base d'indicateurs, identifiés en relation avec les compétences spécifiques prévues à la sortie.
Il s'agit de toute façon, d'une structure générale de référence. Chaque cours, au moment de sa programmation effective et de sa réalisation, sera adapté au contexte de la situation spécifique que le groupe de stagiaires construira et il sera articulé en considérant les exigences particulières que chaque groupe exprimera. Ainsi, la phase préliminaire d'enquête sur les besoins et donc d'analyse de la situation de départ, est fondamentale pour la planification adéquate des interventions spécifiques en vue de la formation.

Conclusions

Elisabeth HEITZ

DARIC de l'Académie de Strasbourg

L'échange en tant que moyen et dispositif de formation

Nous avons voulu, à travers ce projet, montrer que l'échange, à condition d'être élaboré et contrôlé, est une option pédagogique, applicable à ce qu'on nomme communément enseignement, à savoir la formation initiale générale de tout un chacun, mais aussi à ce qu'on appelle la formation, à savoir la préparation à un métier, ou son accompagnement et perfectionnement, par la formation continue. Nous nous sommes d'emblée situés au cœur de la question, puisque c'est précisément la formation des enseignants à l'échange que nous appréhendons. Certes, comme le soulignent Salvadori et Dell'Ascenza, les enseignants sont parfaitement capables de mener à bien un échange éducatif sans formation préalable et sans accompagnement. Mais il apparaît clairement que, d'une part, trop peu d'enseignants s'engagent dans cette démarche, et que, d'autre part, l'effort qu'ils investissent est très -trop- lourd par rapport au résultat obtenu. En effet, la plus-value acquise par un échange éducatif pourrait être considérablement augmentée, si l'enseignant était placé en situation d'analyser son expérience, de la confronter à d'autres, de l'améliorer, de la diffuser. Des trésors de savoir-faire se réinventent constamment, et il est consternant de voir à quel point ce précieux capital pédagogique est ignoré.

Or nous avons à faire face à une mutation du métier d'enseignants, dont le seul rôle n'est plus de transmettre des connaissances, mais de construire des situations d'apprentissages rendant l'apprenant actif, d'individualiser son enseignement, d'introduire du tutorat, de travail en interdisciplinaire, en groupe autour d'un projet. Nous avons exposé au début de l'ouvrage qu'à nos yeux, l'échange est un apport capital pour cette mutation. Abeledo Fuentes et Gonzales Sanmamed ont souligné le fait que la notion de projet pédagogique a véritablement fait son chemin avec l'apparition des projets européens. Sangra nous rappelle que la première relation pédagogique, celle qui prévalait durant l'Antiquité, reposait surtout sur l'oral, et était donc quasi-exclusive de toute autre relation. L'invention de l'imprimerie, en introduisant le livre, a ouvert en quelque sorte une brèche dans les quatre murs de l'école. Puis est apparue la correspondance scolaire, ancêtre des échanges, qui posait les fondements d'une relation pédagogique ouverte au monde. Cette irruption de l'écrit, sans caractère scientifique et n'apportant pas de savoir savant, a été le premier pas vers l'ouverture de l'acte pédagogique aux apports extérieurs et à la coopération.

Il était donc logique d'introduire cette conception de la pédagogie dans la formation des enseignants. Le mouvement s'est sans doute opéré plus rapidement et plus spontanément dans la formation continue en pédagogie, car celle-ci, relativement récente dans l'histoire de l'éducation, se fait entre pairs, et a reposé souvent sur l'échange de pratiques, dès lors que l'on parlait d'aptitude à enseigner et non de perfectionnement dans la discipline. Dans le cas de la formation à la pédagogie des échanges, cette configuration était particulièrement bienvenue, car il s'agit alors du *learning by doing,* se former à l'échange par l'échange, conception émise déjà par le groupe G*refes/AEDE,* et sur laquelle s'est basé le concept de la partie « expériences d'échanges/échanges d'expériences » tant du site du CIEP, présenté

par Maurice, que de celui du Lend, présenté par Minardi : on ne se forme à l'échange que par l'échange.

Cette conception, aujourd'hui assez largement partagée, apparaissait d'autant plus importante à ses promoteurs, qu'elle se voulait un modèle pour toute formation d'enseignants, ainsi que le rappelle le chapitre 1.
Il était a fortiori logique d'introduire un élément tout nouveau apparu dans le paysage quotidien, à savoir l'utilisation des nouvelles technologies, et les possibilités de formation à distance qu'elles apportaient. Car, en utilisant les nouvelles techniques, c'est bien, comme le souligne Bernard, le travail de coopération en réseaux qu'on introduit, et des communautés d'apprentissage ouvertes, riches et changeantes, que l'on peut créer.

Il a fallu alors éviter le premier écueil, à savoir celui d'une utilisation des TICE pour la mise en place d'une formation solitaire et non interactive, qui placerait l'enseignant derrière son ordinateur, face à des formateurs réels mais absents, qui lui apporteraient tout ce dont il a besoin pour fonctionner au mieux. Perspective à vrai dire assez séduisante d'un point de vue économique au moins, à la fois pour l'institution, toujours désireuse d'obtenir le meilleur résultat au moindre coût, que pour les professionnels de la formation continue, à même de concevoir des outils commercialisables !
Ce cas de figure nous renverrait à la relation pédagogique la plus archaïque que l'on puisse imaginer, d'un savoir qui se transmet verticalement, du quelqu'un qui sait, à quelqu'un qui ne saurait pas, avec –en moins- les aspects positifs de ce modèle, à savoir, la possibilité de questionner le maître, et l'émulation qui se créé dans un groupe !

Fort heureusement, des spécialistes s'emparaient de la question, ainsi avons-nous suivi avec intérêt les recherches et expérimentations de Bernard, Sangra, Bocconi et Pozzi. Ce qui nous a permis de concevoir nos propres propositions, à partir de nos diverses expériences de formation en présence.

Et la formation à distance ? Quel est son apport ?

Dans les expériences que nous avions précédemment menées ensemble ou séparément, nous avions tous fait le même constat : les séminaires de formation aux échanges, surtout lorsqu'ils sont à public transnational, sont le plus souvent des expériences incroyablement fortes, de celles qui comptent beaucoup dans une vie professionnelle ou personnelle. Dans le parcours de chacun d'entre nous, il y a très certainement une expérience de ce genre qui a joué le rôle de déclencheur et nous a fait réorienter notre carrière professionnelle vers le domaine dans lequel nous œuvrons en ce moment. Il est arrivé aussi, à l'un ou l'autre d'entre nous, de rencontrer, des années après l'avoir connu dans un séminaire de formation, un enseignant, qui, après un bref rappel du passé, nous confie que, décidément, c'est là que tout a commencé, et qu'il s'est vraiment, grâce à cette formation, lancé dans l'aventure des échanges internationaux. Ce genre de rencontre, de par leur aspect fortuit, au-delà de l'anecdote, souligne bien a contrario, les limites des séminaires transnationaux ou nationaux présentiels. Ils sont fermés sur eux-mêmes, et quels que soient les efforts faits pour rester en contact, le dynamisme créé par la rencontre, l'embryon de réseau mis en place, s'étiolent. Les formations en présence perdent ainsi beaucoup de leur efficacité et de leur rentabilité, que nous ne mettons évidemment pas en doute, mais qui pourraient être plus fortes et plus immédiates dans leurs effets. C'est par ces constats que nous avons été amenés à considérer que les modes de formation à distance, loin de remplacer les formations en présence par défaut, viennent leur apporter un certain nombre d'éléments, qui précisément nous ont manqué dans nos expériences antérieures.

Les TICE apportent la durée

Grâce à ce nouvel outil les formations transnationales peuvent se préparer par la création d'un groupe avant même la rencontre. Chacun des participants par exemple, peut recevoir des indications sur le cours, les formateurs, les autres stagiaires. On lui demandera de répondre à une enquête sur ses attentes etc., mais surtout il peut entrer en contact avec tous les protagonistes de la formation et se situer très rapidement par rapport à eux. Le temps de démarrage du séminaire en sera d'autant raccourci. Mais surtout les effets de la formation pourront se déployer bien après le temps en présence, par la création d'une page WEB par exemple, où les « anciens » pourront facilement échanger leurs impressions, leur évaluation, puis leurs projets, leurs réussites et leurs difficultés. Ainsi cette « communauté de formation » dont il a été question à plusieurs reprises ci-dessus pourra voir le jour, et avoir une durée limitée certes, mais plus importante que la simple durée du cours. De même les formateurs pourront aisément reprendre contact avec le groupe ou avec des individus le composant en tant que de besoin. Tous les professionnels de la formation savent que le suivi de la formation est au moins aussi importante que celle-ci.

Cette question de la durée va au-delà d'un simple aspect pratique. En donnant du temps au « travail » de la formation, en permettant que les échanges d'idées et les transmissions d'information se perpétuent, on inscrit la formation elle-même dans un processus, avec des moments déterminés et articulés.

Les TICE conditionnent une « communauté de formation ou de pratiques » :

Elles permettent aux ex-stagiaires de garder le contact. En effet, lors de séminaires basés sur le principe de la rencontre, l'aspect affectif, le plaisir de se rencontrer et d'être ensemble, puis de faire ensemble, peuvent avoir des effets désastreux lors du retour du stagiaire dans son quotidien. Coupé totalement de cette expérience souvent qualifiée de « magique », replongé dans un quotidien routinier, il lui est souvent très difficile de partager avec ses collègues ce qu'il a vécu lors de sa formation. Le découragement, voire le désenchantement peut rapidement s'installer, avec le sentiment confus, mais cruel, d'avoir été quelque peu manipulé. Il est facile en effet pour un formateur de réussir pleinement un séminaire présentiel, mais lorsque l'on n'a aucune vision sur les conditions du retour en établissement, l'évaluation des effets réels de la formation reste lettre morte. En introduisant une « aide au retour » à distance, la situation change : la formation n'est plus un moment clos sur lui-même, mais trouve ses prolongements dans le quotidien.

Les TICE facilitent les moments de « centration » et « décentration » nécessaires dans la formation aux échanges

Elles rendent en effet possibles des moments plus individuels (centration) et des moments collectifs (décentration) de formation. On ne s'accommode pas ici de la distance, on l'utilise. Les moments entre deux « cours » par exemple, sont mis à profit pour approfondir sa réflexion propre, aller plus loin, ouvrir des voies, établir des dialogues horizontaux (avec les autres « formés ») ou verticaux (avec le « formateur »). En alternant les moments « en présence » et les moments « à distance », les formateurs créent les conditions d'une formation dialogique, coopérative, réflexive. On ne transmet pas des savoirs, on créé de la connaissance. Bernard rappelle très justement à ce sujet que le savoir relève de l'avoir, et la connaissance de l'être. Par la confrontation constante des idées et des représentations, l'apprenant se forge lui-même la connaissance dont il a besoin, et les acquis sont alors beaucoup plus profonds.

Les TICE permettent la flexibilité, la coopération, la personnalisation, l'interactivité.

L'aspect le plus intéressant de ces caractéristiques soulignées par Sangra, nous paraît être la possibilité de mise en place d'un tutorat à distance, du formateur vers le stagiaire engagé dans un projet. Les sites du CIEP et du LEND montrent que des études de cas peuvent être mises à disposition du formateur et du formé, comme autant de ressources. Le cours proposé par le Lend, prévoit des moments d'échanges autour des difficultés réelles

éprouvées par la conduite d'un projet d'échange, et plus généralement, par l'accompagnement par le formateur, de la mise en œuvre par le stagiaire, des connaissances acquises en formation. Nous sommes bien dans une démarche, non de transmission de connaissances, mais d'incitation à mener à bien un projet, puis de son accompagnement, dans le contexte réel du « stagiaire ». Nous sommes loin ici, des exercices de simulation que l'on peut réaliser dans des formations en présence. Les TICE, par les moments de tutorat à distance qu'elles rendent possibles, permettent indéniablement à la formation de se confronter au réel du terrain, là où les projets voient le jour et se développent.

Le travail que nous avons effectué dans le cadre du projet CONNECT « Alter Ego » peut paraître fragmentaire, désordonné, sans véritables perspectives. Cela est sans aucun doute dû au fait que nous explorons un terrain quasiment vierge. Nous avons voulu, pour ce faire, intégrer notre expérience, nos options pédagogiques, des éclairages plus théoriques, et enfin soumettre au lecteur quelques propositions d'action. Il nous manque évidemment le regard évaluatif sur des projets de formation (sites LEND et CIEP, cours du LEND), qui sont encore à leurs tous débuts. C'est pourquoi, nous ne pouvons livrer qu'un travail inachevé, ouvert, dont tout un chacun peut s'emparer, pour l'adapter, l'expérimenter à sa guise.

Nous avons surtout voulu utiliser, pour notre travail, la méthode que nous préconisons pour la formation : le présent ouvrage se veut résolument dialogique, coopératif, flexible, ouvert. Il a vu le jour grâce à une communauté de formation créée et maintenue par les TICE. Il est indissociable des sites Internet du CIEP et du LEND, et leur élaboration a avancé simultanément, chaque projet étant fécondé par les autres. Il reste un moment d'une réflexion que nous souhaitons voir se développer ailleurs et par d'autres. Nous avons simplement voulu poser la question, ouvrir le dossier sur la table, émettre quelques principes et suggestions. Et nous souhaitons surtout que la communauté éducative dans son ensemble s'empare de notre réflexion, l'enrichisse et la poursuive, afin qu'elle occupe ainsi pleinement le terrain qui lui revient.

Eléments bibliographiques

- Abdallah-Pretceille M., Porcher L.- Diagonales de la communication interculturelle. – Paris : Anthropos, 1999.

- Alix C., Bertrand G. coord. - Pour une pédagogie des échanges. – Revue Le Français dans le monde, Recherches et Applications numéro spécial, février / mars 1994.

- Autoría Compartida. - Vivamos la diversidad. – Madrid : Los Libros de la Catarata, 1998.

- Autoría compartida. - “Hacia una Educación intercultural”. - En Cuadernos de PedagogÍa, n° 264, 1997.

- La formation ouverte et à distance. - Dossier - Revue Internationale d’Education de Sèvres, Sèvres : CIEP, septembre 1999, n° 23.

- Balboni P. E. - Parole comuni culture diverse – Venezia : Marsilio, 1999.

- Baumgratz-Gangl G. - Compétences transculturelles et échanges éducatifs – Paris : Hachette, 1993.

-.Bernard M.- Penser à la mise en distance en formation – l’Harmattan, 1999.

- Bertin N., Palomba D.(a cura di). - Insegnare in Europa.Comparazione di sistemi formativi e pedagogia degli scambi culturali. – Milano : Franco Angeli, 1993.

- Besalù X., Campani G., Palaudàrias J.M. - La Educación Intercultural en Europa. – Barcelona : Pomares–Corredor (col. Educación y Conocimiento), 1998.

- Byram M. - Cultural Studies in Foreign Language Education. – Clevedon : Multilingual Matters, 1989. / Culture et éducation en langue étrangère. – Paris : Hatier-Didier, 1992.

- Corinaldesi Sommadossi C., Pittella G. - Scambi ed educazione interculturale.– Roma : Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale degli scambi culturali, 1997.

-.Cortot P., Gonzalez Sanmamed M., Heitz E., Salvadori E. - Formare e formarsi in ambito transnazionale / Former et se former dans un cadre transnational :Un percorso formativo in “Socrate”. – Como : Ibis, 2001.

-.Coste D.,Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ?, Etudes de linguistiques appliquées,1997, n°106

- Del Col E. - Il curricolo di lingue e i saperi culturali. – Lend, 2001, n° 4, pp.32-42.

- Durino Allegra A.- Verso una scuola multiculturale. – Firenze : La Nuova Italia, 1993.

- Essomba M.A., (coord.). - Construir la escuela intercultural. – Barcelona : Graó, 1999.

- Fuentes E. - Política Educativa Europea y desarrollo curricular en centros escolares gallegos. - En Innovación Educativa, 1998, n° 8.

- García Castaña F.J., Granados A. - Lecturas para educación intercultural. – Madrid : Trotta (col. Estructuras y Procesos), 1999.

- Gimeno Sacristàn J. - Curriculum y diversidad cultural . - En Educación y Sóciedad, 1993, n° 11.

- Groupe GREFES/AEDE.6 La pédagogie des échanges, buts et moyens de la formation, se former pour se rencontrer, se rencontrer pour se former. –Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993.

- Groux D., Porcher L. - Les échanges éducatifs. – Paris : L'Harmattan, 2000.

- Groux D., Tutiaux-Guillon N. - Echanges internationaux et Comparaisons en éducation, Actes du colloque ADECE. – Paris : L'Harmattan, 2000.

- Gruère J.P. - 48 Fiches de communication interpersonnelle. – Paris : Les Editions d'organisation, 1983.

- Hall E.T. - The Silent Language. - New York : Doubleday, 1959.

- Hall E.T. - Beyond Culture. - New York : Doubleday, 1976.

- Kramsch C. - Context and Culture in Language Teaching. – Oxford : Oxford University Press, 1993.

- Lavinio C. (a cura di). - Lingua e cultura nell'apprendimento linguistico. - Lend, Firenze : La Nuova Italia, 1992.

- Lluch X., Salinas J. - La diversidad cultural en la pràtica educativa. – Madrid : MEC, 1996.

- Maurice M. - Echanges, intersubjectivité et correspondance avec des images. - In Echanges internationaux et comparaisons en éducation, Actes du colloque ADECE. – Paris : L'Harmattan, 2000.

- Muños Sedana A. - Educación intercultural. – Madrid : Escuela Española (col. Educación al Día), 1997.

- Nigris E. (a cura di). - Educazione interculturale. – Milano : Bruno Mondadori, 1996.

- Quartapelle F. (a cura di). - Progettare insieme l'Europa Kit di valutazione di progetti educativi europei. – Milano : Franco Angeli, 1999.

- Rampazi M., Salvadori E.. - Progettare l'Europa nella scuola, Guida al partenariato. – Firenze : La Nuova Italia, 1997.

- Sangrà A., Duart J.M. - Aprender en la virtualidad. – Barcelona : Gedisa, 2000.

- Restelli S. - Esperienze di educazione europea nella scuola. - IRRSAE Lombardia, 1998.

- Todorov T. - Nous et les autres. – Paris : Seuil, 1989.

- Tomalin, B., Stempleski. - Cultural Awareness. – Oxford : OUP, 1993.

- Valdes J.M. (ed).- Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching, CUP, 1986.

- Zarate G. - Enseigner une culture étrangère. – Paris : Hachette, 1986.

- Zarate G. - Représentations de l'étranger et la didactique des langues. – Paris : Didier, 1993.

En ce qui concerne la bibliographie sur la Formation à distance on peut consulter les bibliographies des articles contenus dans le chapitre 2.

Sitographie :

http://www.ciep.fr/echanges

http://digilander.iol.it/lendeuropa

Dans les deux sites mentionnés on peut trouver des listes de sites concernant les thèmes du Projet Connect.

Vidéographie :

-. Heitz E., Bischoff P.- Comenius : vers une pédagogie de l'international, PARIS : CNDP ; Strasbourg : CRDP, 2001.

-. Maurice M., Baudon G. – Comenius, carnet de route : projets éducatifs européens – Bordeaux : Agence Socrates France, 1998.

Annexes

Annexe 1 **:** *Les membres de l'équipe Connect*

Annexe 2 **:** *Les acteurs de terrain interviewés*

Annexe 1

Les membres de l'équipe du projet

FUENTES ABELEDO Eduardo Jose
Docteur en Philosophie et Science de l'Education, il est professeur titulaire dans le département de didactique et d'organisation scolaire de l'université de Saint Jacques de Compostelle. Auparavant il avait été enseignant à différents niveaux avant d'exercer pendant deux ans comme formateur de formateurs en didactique des sciences sociales. Il a participé à 20 projets de recherche et d'innovation pédagogiques. Il a publié trois ouvrages, fruits de ses recherches sur les curricula des enseignants en exercice en relation avec les processus d'apprentissages, et participé à de nombreux ouvrages collectifs. Il a aussi publié une cinquantaine d'articles dans des revues nationales et internationales. Ses recherches sont centrées sur l'analyse du savoir professionnel des enseignants, leur formation et la part du développement et de l'innovation dans les curricula. Il a participé à des programmes d'échanges de professeurs d'université et à des programmes européens comme Comenius et Connect. Sur la thématique des échanges scolaires, il a présenté diverses communications en Congrès et publié plusieurs articles dans des revues d'éducation ; parmi eux : «Politique éducative européenne et développement des curricula dans les établissements scolaires de Galice» et «Les projets éducatifs multilatéraux et l'introduction de la dimension européenne dans le curriculum»

GONZALEZ SANMAMED Mercedes
Docteur en philosophie et science de l'éducation, elle est professeur titulaire à l'université de La Corogne en didactique et organisation scolaire, et directrice du centre universitaire de formation et innovation éducative. Auparavant, elle a dirigé le centre de formation continue des enseignants, institution créée par le ministère de l'éducation de Galice pour promouvoir la formation et l'innovation à l'école. Elle a mené de nombreuses recherches, écrit divers ouvrages et présenté plusieurs communications sur la thématique de la formation des enseignants et l'innovation pédagogique. Elle a participé à des échanges hors du cadre européen et dans celui de programmes comme Erasmus, Comenius, Arion, Connect. Sur les questions relatives aux échanges et aux projets éducatifs multilatéraux, elle a publié divers articles et participé à plusieurs congrès. Son dernier travail a été un chapitre intitulé : «Réflexions sur un cours de formation à dimension multilatérale» dans un ouvrage collectif : «Former et se former dans un cadre transnational : un parcours de formation dans Socrates».

HEITZ Elisabeth
DARIC de l'Académie de Strasbourg, chargée du suivi -accompagnement des projets d'ouverture internationale des établissements scolaires. Précédemment formatrice à la MAFPEN De Strasbourg, a coordonné et/ou animé depuis 1990, des actions de formation d'enseignants pour la pédagogie des échanges et l'ouverture internationale pour le Conseil de l'Europe, la Commission européenne (Comenius), les Ministères des Affaires étrangères et de l'Education nationale (France), le Land de Bade -Württemberg, l'AEDE…
A publié de nombreux articles et ouvrages collectifs, dont le dernier a été : «Former et se former dans un cadre transnational : un parcours de formation dans Socrates », 2001.

MATHIEU Francine
Professeur d'économie et de gestion, elle a mené plusieurs projets européens de partenariats éducatifs, animé de nombreuses actions de formations aux projets d'échanges européens, a participé à un projet Comenius 3.1 sur la formation à l'échange. et publié des articles sur le thème. De décembre 1999 à juin 2000 a été Responsable adjointe du Département des Echanges au CIEP. Depuis assure la fonction d'Inspectrice pédagogique régional (IPR).

MAURICE Micheline
Chargée d'études, de formation et de programmes au Centre International d'Etudes pédagogiques (CIEP) depuis de nombreuses années. A partir des années 80, a crée et animé le Réseau Vidéo Correspondance (réseau de recherche action sur les nouvelles pratiques d'échanges à distance), a publié de nombreux articles et produits de formation (Cassettes vidéo et brochures) et coordonné un projet Comenius 3.1, sur le thème. A partir de 1998, participe au développement d'un nouveau département au CIEP, le Département des Echanges qui devient en 2000 le "Département Internationaliation du système éducatif (DISE). A coordonné le présent projet Connect au cours de sa 2ème année.

PRADAL François
Professeur d'histoire et géographie, attaché linguisitique en Israël où il a notamment développé des pratiques de production coopérative dans le cadre d'un projet de journal entre des établissements des pays autour de la Méditerranée. Chargé de programme au CIEP de 1999 à 2001, auprès du DISE.

SALVADORI Eleonora
A été professeur de FLE au lycée, et chargée de mission pendant six ans à la Direzione Generale Scambi Culturali du Ministère de l'Education Italien; travaille maintenant dans le Bureau des Relations Internationales de la Lombardie. Enseigne Glottodidattica à l'Université de Pavie avec des contrats annuels depuis 1997 et est formatrice pour le Ministère Italien depuis 1981 à Pavie pour la formation en service et pour la formation initiale à la Scuola di Specializzazione (SILSIS) de l'Université de Pavie. Est auteur de plusieurs articles, livres et brochures sur la coopération et les échanges transnationaux. Membre du LEND, elle fai partie du comité de rédaction des "Quaderni del LEND":

TOMAI PAOLA
Professeur d'anglais au lycée et formatrice pour le Ministère de l'éducation italien depuis 1983, à Milan (Italie).
A participé à plusieurs échanges scolaires et Projets Comenius 1. A été membre de la Commission ministérielle italienne pour la diffusion et le soutien des Projets Comenius Est membre du Lend et est rédactrice de la revue Lend (Lingua e Nuova Didattica).

Annexe 2

Les parcours professionnels des personnes interviewées (chapitre 2)

Nuria ABALDE (N.A) -Espagne-
Professeur de biologie dans le secondaire depuis 13 ans, elle est depuis un an conseillère et formatrice au Centre de formation et de ressources -CEFORE- de La Corogne. Membre de la commission des projets européens du CEFORE, elle s'occupe aussi de la dynamisation des initiatives dans le domaine de la formation, de l'innovation et de l'expérimentation parmi les enseignants de cette province, tous aspects de l'enseignement confondus. Elle a coordonné un Comenius 1.1 et participé à des Comenius 2.1 et 3.2. Elle assiste à divers rencontres pour partager quelques uns des résultats de ces expériences. Ses expériences on fait l'objet de plusieurs communications.

Patricia DALILA ACKER (P.D.A.) - France-
Elle est institutrice à l'école primaire depuis 20 ans. Aujourd'hui elle est en poste à l'Ecole Brandy à Strasbourg, où elle enseigne aussi l'anglais. C'est la première année qu'elle participe au programme Comenius 1.1.

Donatella AMATUCCI (D.A.) - Italie-
Fonctionnaire du Ministère de l'éducation nationale à Rome, elle est chargée des relations internationales et est responsable des projets européens Léonardo.

Rosario BELDA (R.B.) -Espagne-
Enseignante dans l'enseignement préscolaire pendant 28 ans, elle s'occupe depuis 6 ans de gérer des projets d'innovation dans l'enseignement scolaire et la formation des enseignants pour le pré -scolaire au CEFORE de La Corogne. Elle y coordonne la commission des programmes européens dont fonction est d'impulser la participation aux initiatives et projets européens au niveau des enseignants de cette province. Elle a été coordinatrice d'un projet Comenius 3.1 et participé à un Comenius 2.2c et aujourd'hui collabore à un Comenius 2.2a.

Cristina DECHIRICO (C.D) - Italie-
Formatrice de professeurs d'école primaire depuis 15 ans, elle travaille au IRRE (ex-IRRSAE). Elle a participé à plusieurs sortes de projets d'échanges ainsi que dans le cadre du programme Socrates et notamment de l'action Comenius 1.

Alain FLEURY (A.F.) -France-
Directeur du Département "Internationalisation du système éducatif" au Centre International d'Etudes Pédagogiques, organisme public de l'Education nationale chargé de développer la dimension internationale dans l'éducation. Dans le cadre de ses activités antérieures (conseiller culturel dans plusieurs pays dans le monde et DARIC -Délégué académique aux relations internationales et de coopération-) il a impulsé et géré un grand nombre de projets d'échanges, notamment dans le cadre des programmes européens Socrates et Leonardo.

Carmen GARCIA (C.G.) - Espagne-
Enseignante dans le secondaire technique pendant 18 ans dans le domaine de "dessin personnel". Elle travaille depuis 1996 comme coordinatrice dans l'Unité des Programmes européens du Ministère de l'éducation de Galice. Elle est chargée de coordonner les activités de collaboration, avec l'extérieur pour l'enseignement scolaire. Elle a participé à divers programmes européens comme Arion, Socrates, Leonardo et Petra. Elle a participé à diverses publications et présenté des travaux sur les échanges dans plusieurs congrès.

Dominique GROUX (D.G.) -France-
Docteur et professeur d´ Université à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres -IUFM- de Versailles. Elle intervient dans la formation initiale des futurs professeurs notamment au niveau des questions d'Education Comparée. Elle a mené des recherches sur les échanges éducatifs et la comparaison en Education et a publié de nombreux articles et ouvrages sur le thème.(Voir Eléments bibliographiques)

Mickie KLEIN (M.K.) -France-
Formatrice en formation initiale et continue à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation de Maîtres) de Paris (langues et TICE). Elle est également professeur d'anglais depuis 25 ans (aujourd'hui au Collège Edmond Michelet -Paris 19ème, Zone d'Education prioritaire-). Elle a participé en tant que partenaire à deux projets Comenius 3.1. et a mené d'autres expériences de projets d'échange, notamment de correspondance vidéo et multimédia. Elle a publié nombreux articles dans des revues pédagogiques, notamment "La Gazette Vidéo Correspondance".

Ramón LÓPEZ FACAL (R.L.F.) -Espagne-
Professeur d'histoire et géographie dans le secondaire depuis 26 ans, docteur et spécialiste en didactique des sciences sociales, il enseigne actuellement à l'institut public Pontepedriña à Saint-Jacques de Compostelle. Il a participé depuis 1980 à de multiples expériences d'échanges bilatéraux et multilatéraux, entre élèves et entre enseignants, avant même que ne soient institutionnalisés les programmes européens (il a participé comme coordinateur à la première réunion Comenius). Encore que ses publications ne se réfèrent pas directement à la thématique des échanges, il est clair que son expérience a nourri ses diverses analyses sur l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales sur lesquelles il a publié plusieurs études.

Mita MAROLA (M.M.) - Italie-
Professeur de français à l'école primaire et aussi formatrice d'autres enseignants dans le cadre de la Direction régionale du Piemonte du Ministère de l'éducation à Novara (Italie). Elle a participé à des projets "Comenius".

Ramón MÉNDEZ (R.M.) - Espagne-
Travaille depuis trois ans comme orienteur psychopédagogique au Centre public d'éducation préscolaire et primaire "A. Canicouva" à Vigo. Il a été pendant 20 ans professeur en sciences sociales et participé de façon continue depuis 1997 à des projets Comenius 1, comme coordinateur ou partenaire.

Francesca ORDINARIO (F.O.) -Italie-
Professeur de langues depuis 15 ans. Elle travaille à l'Ecole Elémentaire "Corducci" en Pavía (Italie). Elle a participé à un "Comenius 1" pendant deux ans ainsi qu'à des projets pilotes européens (avant la création du programme Socrates)

Lorena PARRETTI (L.P.) -Italie-
Elle est professeur d'anglais dans l'enseignement secondaire, 2ème cycle, et formatrice d'enseignants de collège et de lycée depuis 3 ans. Elle enseigne au Liceo "B. Pascal" à Abbiategrasso (Milano- Italie). Elle a mené plusieurs projets d'échanges . C'est la première fois qu'elle participe à un projet Comenius 1.

Maria PEREIRO (M.V.) - Espagne-
Professeur d'anglais dans le secondaire depuis 30 ans, elle travaille à l'institut public « O Castro » à Vigo. Elle a participé à plusieurs projets Comenius et Lingua. Elle a nourri de ses expériences diverses publications sous forme de livres et de CD.

Maria PICCIOTTO(M.Pl. - Italie-
Professeur de français à l'école primaire et formatrice d'enseignants d'école primaire à la Direction régionale de la Lombardie du Ministère de l'Education à Milano (Italia). Elle a participé à plusieurs projets Comenius.

Mariella RAINOLDI (M.R.) - Italie-
Elle est professeur de français au lycée depuis 30 ans et formatrice depuis 12 ans du Ministère de l'éducation italien. Elle enseigne au Liceo "Quasimodo" à Magenta (Italia). Elle a participé à plusieurs projets Comenius

Elisabetta VISINTAINER (E.V.) -Italie-
Elle est professeur de français au collège depuis 28 ans et formatrice depuis 17 ans à la Direction régional de la Lombardia à Milano (Italia). Elle enseigne à la Scuola media "Colorni" à Milano (Italia). Elle a participé à plusieurs projets Comenius et a mené également d'autres types d'échanges éducatifs internationaux .